

La escritura académica y sus vínculos con la docencia, la investigación y el posgrado:

**experiencias y reflexiones
desde la
Universidad de Cuenca**

Manuel Villavicencio (coord.)

La escritura académica y
sus vínculos con la docencia,
la investigación y el posgrado:

**experiencias y reflexiones
desde la
Universidad de Cuenca**

Manuel Villavicencio (coord.)

Manuel Villavicencio (coord.)

La escritura académica y sus vínculos con la docencia,
la investigación y el posgrado:
experiencias y reflexiones desde la
Universidad de Cuenca

Villavicencio, Manuel (coord.), Paula Carlino, Guillermo Corde-
ro, Laura Colombo, Érika Molina, Miguel Novillo, Gloria Riera y
Elisabeth Rodas.

*La escritura académica y sus vínculos con la docencia, la investiga-
ción y el posgrado: experiencias y reflexiones desde la Universidad
de Cuenca.*

Killkana: Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Uni-
versidad de Cuenca, 2018.

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

Dirección de Investigaciones de la Universidad de Cuenca (DIUC).
Serie **E**studios

*La escritura académica y sus vínculos con la docencia, la investigación y el
posgrado: experiencias y reflexiones desde la Universidad de Cuenca.*

ISBN: 978-9978-14-386-5

Derechos de Autor : CUE-003383

Primera edición, julio de 2018.

Coordinador

©Manuel Villavicencio

Corrección de pruebas

Manuel Villavicencio Verdugo

Diseño, diagramación

Imprenta General de la Universidad de Cuenca

Impresión

Editorial Don Bosco - Centro Gráfico Salesiano

El libro no podrá ser reproducido por ningún medio impreso sin permiso escrito
de los titulares de la obra.

Impreso en Ecuador

Printed in Ecuador



UNIVERSIDAD DE CUENCA



AUTORES

Manuel Villavicencio. Posdoctorado en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes en el Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad de Córdoba, Argentina. Doctorado en Literatura Latinoamericana, Universidad de Concepción, Chile. Magíster en Letras, mención en Literatura Hispanoamericana en la Universidad Simón Bolívar de Quito, Ecuador. Pregrado en la Universidad de Cuenca en la Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad de Cuenca, Ecuador. Ha participado en eventos académicos sobre lingüística y literatura en Perú, Colombia, Brasil, Bolivia, Cuba, Chile, Canadá, Argentina y Estados Unidos. Sus artículos sobre lingüística, literatura y cultura ecuatoriana y latinoamericana han sido publicados en revistas nacionales y extranjeras.

Paula Carlino. Investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Dirige el GICEOLEM, equipo pluridisciplinar que investiga las relaciones entre enseñar, aprender, leer y escribir en diversas disciplinas del nivel secundario, superior y de posgrado. Ha sido invitada para disertar, impartir seminarios o asesorar a grupos de investigación en universidades de más de una docena de países. Desde un enfoque sociorretórico no normativo, ha contribuido a mostrar de qué modos la lectura y la escritura pueden abordarse —como herramientas de aprendizaje a la vez que como objetos de enseñanza— en contexto y con sentido en todos los niveles educativos y en todas las áreas disciplinares, evitando ejercitaciones que fragmentan y desvirtúan las prácticas sociales de leer y escribir.

Entre sus libros, se destacan: *Leer y escribir con sentido; Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, distinguido como Mejor Libro de Educación; *Lectura y escritura, un problema asunto de todos* (co-coordinado con S. Martínez), declarado de Interés educativo por el Senado de la Nación Argentina; *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (co-editado con C. Thaiss y otros). Muchas de sus publicaciones pueden accederse libremente desde: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

Laura Colombo. Doctora en Lenguaje, Literacidad y Cultura y magíster en Comunicación Intercultural por la University of Maryland Baltimore County. Tomando aportes de las teorías socioculturales y los estudios sobre Literacidad, desde hace 14 años, investiga el aprendizaje de las prácticas de escritura académica en primera y segunda lengua. Es investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina y ha presentado resultados de investigación y experiencias innovadoras en numerosas conferencias así como organizado conferencias, workshops y jornadas de trabajo en Estados Unidos y Latinoamérica. Posee 20 años de experiencia docente en el nivel primario, secundario, superior (universitario y no universitario) y posgrado. Ha llevado a cabo acciones de formación de docentes, tanto en los Estados Unidos como en Latinoamérica. Ha integrado comisiones evaluadoras de materiales pedagógicos, diseñado e implementado programas y acciones institucionales dirigidos al desarrollo de la escritura académica a nivel de grado y posgrado.

Guillermo Cordero. Licenciado en Lengua y Literatura Española por la Universidad de Cuenca (2007) y Magíster en Estudios de la Cultura, con mención en Literatura Hispanoamericana, por la Universidad Andina Simón Bolívar (Quito, 2010). Como becario de la Fundación Carolina, estudió Lingüística y Lexicografía en la Real Academia Española (Madrid, 2012). Ha realizado investigaciones sobre narrativa fantástica y policial y colaborado en espacios de crítica literaria en distintas publicaciones periódicas nacionales e internacionales. Actualmente se desempeña como docente e investigador del Centro de Escritura Académica y Científica (CEAC) de la Universidad de Cuenca, y cursa sus estudios de doctorado en la Argentina.

Érika Molina. Licenciada en Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales. Colaboró como ayudante de investigación en varios proyectos de *Killkana*: Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad de Cuenca.

Miguel Novillo Verdugo. Es Licenciado en Historia (Universidad de Cuenca) y Maestro en Arqueología por el Colegio de Michoacán, A. C. (México). Su línea de investigación se centra en el estudio de las bebidas fermentadas prehispánicas de América. Actualmente, realiza investigaciones arqueológicas en la región sur de Ecuador, donde es docente de la Universidad de Cuenca y miembro del Programa de Escritura y Lectura Académicas, *Killkana*.

Gloria Riera. Licenciada en Lengua y Literatura por la Universidad de Cuenca. Máster en Estudios Culturales mención Literatura Hispanoamericana por la Universidad Andina Simón Bolívar. Posgrado en Lingüística y Lexicografía por la Real Academia de la Lengua en Madrid. Profesora de la Universidad de Cuenca. Dra. (PhD) por la Universidad de Salamanca con su tesis doctoral “La escritura de los estudiantes en las Academias hispanas: una aproximación sociocultural al sistema curricular y a la construcción de los textos”, 2014.

Elisabeth Rodas es Licenciada en Comunicación Social de Southwest Minnesota State University, Estados Unidos, y tiene una Maestría en la Enseñanza del Idioma Inglés de la Universidad de Reading, Inglaterra. Posee 18 años de experiencia en la enseñanza del inglés y 15 años en la coordinación y dirección de programas de inglés. Actualmente es docente de la Universidad de Cuenca y miembro del Programa de Escritura y Lectura Académicas, *Killkana*, donde su línea de investigación son los grupos de escritura como una herramienta para el desarrollo de la escritura científica para docentes y/o investigadores de la Universidad.

Esteban Samaniego. Profesor titular principal de la Universidad de Cuenca. Obtuvo el título de Ingeniero Civil en la Universidad de Cuenca, Ecuador, en 1995. Luego, el grado de máster en Métodos Numéricos por la Universidad Politécnica de Cataluña en 1998. En 2003, culminó sus estudios de doctorado en esta misma universidad en el área de la Mecánica Computacional. Ha realizado estancias posdoctorales en Estados Unidos e Italia.

PRESENTACIÓN

Killkana: Programa de Lectura y Escritura Académicas es un espacio institucional conformado por docentes e investigadores de distintas áreas del conocimiento, destinado a desarrollar y fortalecer las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes y docentes de los diferentes niveles educativos. Busca sentar las bases para la formación de una comunidad letrada, que conciba a la lectura y la escritura como herramientas de inter-aprendizaje. El Programa se sustenta en tres ejes:

1. **Investigación**, a través de proyectos que giren en torno a la lectura y la escritura en los diferentes niveles educativos.
2. **Posgrado**, con la oferta del Magíster en Pedagogía de la Lectura y la Escritura, que inicia en octubre de 2018.
3. **El Centro de Escritura Académica y Científica (CEAC)**, que diseña e implementa experiencias de lectura y escritura para estudiantes, docentes e investigadores de Educación General Básica, Bachillerato y superior, destinados a complementar y fortalecer prácticas de escritura en las disciplinas.

En diciembre de 2015, la Universidad del Valle de Colombia y la Universidad de Cuenca suscriben el convenio con el que se crea la sede en el Ecuador de la Red UNITWIN Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación, con base en la Lectura y la Escritura. Se trata de un plan de acción académico-investigativo en el que participan varias instituciones latinoamericanas de educación superior, con el fin de promover el intercambio de experiencias y la cooperación interuniversitaria, para incidir en el mejoramiento del desempeño académico y la formación docente. La mayor fortaleza de esta Cátedra UNESCO es la RED de relaciones que se ha logrado construir en el ámbito continental, alrededor de un objetivo común: la formación de formadores e investigadores en y para el desarrollo de habilidades fundamentales para aprender y seguir aprendiendo.

La escritura académica y sus vínculos con la docencia, la investigación y el posgrado: experiencias y reflexiones desde la Universidad de Cuenca es el testimonio de una primera etapa de aprendizaje del Grupo de Investigación. Los diferentes artículos del libro (publicados e inéditos), se circunscriben dentro del proyecto financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad de Cuenca (DIUC); así como trabajos de licenciatura, magíster y doctorado, evidenciando el ingreso de nuestra Institución y, por qué no decirlo, del Ecuador en el debate internacional.

INTRODUCCIÓN

Leer y escribir nos hace mejores personas:
provoca libertad.

Alguien en clase

En nuestra vida diaria estamos en contacto con una gran cantidad de textos. Desde los que elaboramos y utilizamos en la casa y con los amigos, hasta los que requerimos para relacionarnos con nuestros compañeros de estudio y docencia. Durante estas experiencias, echamos mano de una serie de modalidades textuales que nos sirven para comunicarnos, intentando transmitir nuestras formas de sentir, pensar y aprehender el mundo interior y físico: hacemos descripciones sobre una persona o un paisaje, narramos acontecimientos reales o ficticios donde existe una historia, unos protagonistas y un final. Exponemos nuestros puntos de vista frente a un suceso o tema. Argumentamos, también, sobre cuál es nuestra posición frente a un hecho, con el objetivo de persuadir a nuestros interlocutores.

¡Es cierto!, el lenguaje que usamos en una conversación con los amigos del barrio es muy diferente del utilizado para una solicitud de matrícula en la universidad. El lenguaje escrito posee sus propias características que reflejan el objetivo comunicativo para el cual se crea. En el proceso de adquisición de la competencia escrita debemos considerar las diferencias entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral. Aunque estos textos comparten ciertas características comunes, los tipos de lenguaje utilizados en cada caso son diferentes debido a las actividades sociales implicadas, los contextos en los que se utilizan y su finalidad comunicativa.

El empleo de las diferentes modalidades textuales también caracteriza a los diferentes tipos de discursos, sus usuarios y contextos: coloquiales, literarios, académico-científicos, periodísticos, jurídicos, históricos... En el discurso coloquial, los usuarios emitirán una serie de hablas familiares propias del contexto, incluso formas no-verbales con el fin de que su destinatario le comprenda.

En la otra orilla se encuentra la producción escrita, que ocupa un lugar primordial en el ámbito educativo en sus diferentes niveles, constituyéndose actualmente en un tema central de debate y un atractivo campo de investigación. Alcanzar un buen dominio de la escritura no es fácil. Existe una real dificultad a la hora de producir un texto escrito, que radica principalmente en su propia naturaleza artificial, así como en la forma en que el lenguaje escrito ha evolucionado en las sociedades actuales revestidas con una tecnología desarrollada.

La escritura propicia hábitos mentales y estimula las destrezas cognitivas para clasificar, representar, analizar y adecuar la expresión de acuerdo a ciertos contextos. Exige organizar y jerarquizar la información, establecer relaciones causales entre las ideas. Favorece la reflexión, el razonamiento lógico, la distinción entre datos, su interpretación, y la adquisición del metalenguaje. Los procesos cognitivos que entraña la escritura conforman un hábito de pensamiento que trasciende, inclusive, la armonía o elegancia de un escrito.

Aprender a escribir no es únicamente una cuestión de desarrollar una serie de estrategias ortográficas mecánicas; también implica aprender nuevas relaciones cognitivas y sociales. Adquirir el código escrito constituye un aprendizaje institucionalizado y esta condición es una de sus principales características. Escribir de forma coherente, apropiada y eficaz requiere tener en cuenta la finalidad del texto en concreto y las características del receptor. Por lo general, escribimos un texto sin considerar a nuestro interlocutor.

Los miembros de cualquier comunidad necesitan dialogar, establecer redes de influencia para definir su identidad y prestigio; sin embargo, la escritura le sirve también para aprender determinada esfera de conocimiento. Al escribir entendemos de otra manera lo que intentamos comunicar, pues se movilizan distintas operaciones mentales (inferir, comparar, sintetizar...), que aclaran, enriquecen y ordenan la comprensión de lo que se está escribiendo.

En la universidad, los estudiantes deben elaborar resúmenes, reseñas, ensayos e informes de investigación. De la misma forma, para terminar la carrera tienen que realizar trabajos de titulación o graduación como monografías, tesinas y tesis, dependiendo si los estudios son de pregrado o posgrado. La escritura académica debe ser considerada clave dentro del currículo universitario, capaz de generar el diálogo y la discusión en torno a los contenidos que se abordan en las aulas de clase, para más tarde

evidenciar a través del uso de los diferentes géneros académicos, sus logros y avances en el conocimiento de la asignatura.

En este sentido, la competencia lingüística que posee un historiador difiere de la competencia de un economista, un abogado o un médico, pues cada dominio del conocimiento maneja prácticas comunicativas específicas. En cada comunidad se presentan usos particulares de la lengua, ciertas reglas de juego, que son asumidas por sus miembros. Escribir no es, por tanto, una habilidad que se aprende de una vez y para siempre, tampoco una adquisición elemental aplicable a cualquier contexto. Existen dos razones fundamentales por las que conviene que estudiantes, docentes o investigadores escriban, más allá de cumplir con los requisitos de la titulación o con las exigencias de la promoción académica:

- a) **El poder epistémico de la escritura.** La escritura en un ambiente de educación formal, nos ayuda a procesar la información que deseamos comunicar de forma diferente a como lo expresaríamos por medio de la lengua oral.
- b) **La función pedagógica de la escritura.** La mejor manera de aprender a escribir es escribiendo. La práctica en sí es una potente herramienta de aprendizaje.

Este uso específico de la escritura obliga a emplear géneros inéditos (artículos científicos, ensayos argumentativos, tesis, monografías) y a emplear una retórica y recursos formales que nunca habían sido manejados por el estudiante: elementos paratextuales como notas al pie de página, elaboración de *abstracts*, inserción de citas largas y cortas, continua alusión a nombres, la exposición de métodos, redacción de conclusiones, entre otros. A esto hay que sumar las particularidades de los discursos disciplinares, que emplean lenguajes icónicos, términos técnicos y semitécnicos, subgéneros más específicos aún, por citar algunos ejemplos. La naturaleza particular de estos saberes configura culturas que se evidencian en formas y modelos de pensar y escribir.

La escritura es **intertextual**: convoca relaciones y entramados que se tejen con otros textos. **Aprendizaje**: estudiantes y docentes comparten experiencias de aula. Nunca más el medio para evaluar, sino un medio para aprender. **Investigación**: informa los resultados parciales o totales de procesos de documentación o investigación, de acuerdo con algunos requisitos en su estructura y contenido; mostrando la real participación del Ecuador en el mundo científico y empresarial. Es decir: posiciona

nuestro pensamiento en el orbe académico internacional a través de las publicaciones.

Finalmente, promueve la inclusión social como muestra de un verdadero ejercicio de la ciudadanía, pues mejora nuestras relaciones personales y profesionales. Y lo más importante: nos hace mejores personas: libres, solidarios, éticos, respetuosos y tolerantes.

Manuel Villavicencio

¿Enseñar a escribir en la universidad? La emergencia de la alfabetización académica

Guillermo Cordero, Gloria Riera
y Manuel Villavicencio

Escribir es un intento de pensar con precisión.

Adolfo Bioy Casares

Hemos comenzado planteando una pregunta porque, por curioso que podría parecer, la necesidad de enseñar a escribir en la universidad, en muchos ámbitos académicos locales, se considera una necesidad ya “satisfecha” en la enseñanza secundaria o, en el mejor de los casos, una solución que pretende remediar sus posibles deficiencias. Y no se trata de lo uno ni lo otro. La emergencia de la alfabetización académica es una realidad consabida en gran parte del orbe académico occidental y tiene su explicación.

¿Por qué enseñar a escribir en la universidad? La respuesta nos lleva a recordar que, en primer lugar, el lenguaje es una habilidad de enorme complejidad y que, además, entraña dominios específicos. Hymes, en 1971, introdujo la noción de competencia comunicativa y extendió su significación. Una cosa, decía Hymes, es tener la competencia en el código (saber la lengua, esa que aprendemos desde la cuna), otra cosa es poder producir textos (requerimos saber reglas gramaticales, reglas de cohesión y de coherencia). Además, debemos tener competencia sociolingüística para ajustar la lengua al contexto de uso, para saber cuándo emplear un lenguaje formal y cuándo no, y competencia estratégica: el conjunto de habilidades que nos ayudan a evitar dificultades o a reparar rupturas en la comunicación.

Por otro lado, la competencia lingüística que posee un literato difiere de la competencia de un economista, un abogado o un médico, pues cada dominio del conocimiento maneja unas prácticas comunicativas específicas. En cada comunidad se presentan usos particulares de la lengua, ciertas reglas de juego, como dice Cummins (2002), que son asumidas por sus miembros. Escribir no es, por tanto, una habilidad que se aprende de una vez y para siempre, tampoco una adquisición elemental aplicable a cualquier contexto. De estas dos afirmaciones se deriva, por silogismo, una tercera: la academia, en tanto contexto

específico, requiere competencias discursivas específicas. La enseñanza de la escritura académica es, sin lugar a dudas, una necesidad apremiante.

Pero ¿qué competencias particulares demanda la academia? Su particularidad deviene de la manera en que las disciplinas científicas promueven la aproximación al conocimiento impartido, por eso es una comunidad discursiva específica. Los textos científicos, como observa Hyland (2007), poseen un sofisticado camino de representación de las ideas, un uso que resulta “incongruente” con las prácticas de escritura que hasta entonces había ejercitado el estudiante que recién ingresa a la universidad: trata los eventos atendiendo las causas y consecuencias, establece relaciones entre las ideas, ‘disfraza’ las enunciaciones para vestir las con el lenguaje de la disciplina (el ‘dolor de cabeza’ cambia a *cefalea*, la ‘viuda’ pasa a ser la *cónyuge sobreviviente*). Carlino (2003), por su lado, sostiene que el nivel superior exige el análisis y la aplicación del conocimiento impartido, mientras que la secundaria espera, comúnmente, la transcripción. Si en la universidad se proponen distintas perspectivas acerca de un mismo fenómeno, en la escuela media se enseña que el saber es verdadero o falso. Para la universidad, el conocimiento tiene autores e historia, en los niveles previos los conocimientos se presentan de forma anónima y atemporal.

Este uso específico obliga a usar géneros inéditos (artículos científicos, ensayos argumentativos, tesis, monografías) y a emplear una retórica y recursos formales que nunca habían sido manejados por el estudiante que recién llega a la universidad: elementos paratextuales como notas al pie de página, formulación de *abstracts*, inserción de citas largas y cortas, continua alusión a nombres, la exposición de métodos, redacción de conclusiones, entre otros. A esto hay que sumar las particularidades de los discursos disciplinares, que emplean lenguajes icónicos, términos técnicos y semitécnicos, subgéneros más específicos aún, por citar algunos ejemplos. La naturaleza particular de estos saberes configura culturas que se traslucen en métodos y prototipos de pensar y escribir.

Un segundo de enorme peso para impulsar la escritura académica: el poder epistémico de la escritura. Como explica la psicología cognitiva, el lenguaje favorece la expresión de los pensamientos y estos, a su vez, provienen de las actividades intelectuales que desarrolla el ser humano. Cada pensamiento busca efectuar conexiones entre las cosas e ideas (Visgostky, 1934) y de darle sentido a esos nexos, luego busca los signos lingüísticos que expresarán los significados que ha construido. No se trata de una supremacía de lo escrito sobre lo oral, mucho menos estipular una causalidad entre escritura-cognición y escritura-educación. Lo que recalamos es el papel que cumple la escritura en la organización del pensamiento, en un ambiente de

educación formal como la universidad: poner las ideas por escrito nos ayuda a procesar la información que deseamos comunicar de forma diferente a como lo expresaríamos por medio de la lengua oral. La actividad de la escritura propicia ciertos hábitos mentales y estimula las destrezas cognitivas para clasificar, representar la escritura, analizar la expresión, adecuar textos a ciertos contextos, exige organizar y jerarquizar la información, establecer relaciones causales entre las ideas; favorece la reflexión, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación, la adquisición del meta-lenguaje... En general, Vygostky (1934) lo destaca, la escritura implica una doble abstracción: la abstracción del sonido del habla y la abstracción del interlocutor y esta abstracción beneficia a las funciones cognitivas “superiores” de análisis y síntesis. Los procesos cognitivos que entraña la escritura conforman un hábito de pensamiento porque se ponen en juego mucho más que la armonía o la elegancia de un escrito.

El otro factor decisivo para entender la emergencia de la alfabetización académica fue el constatar que la escritura del estudiante, como producto final, poseía enormes deficiencias. De hecho, la inquietud por el asunto es tema de muchas discusiones educativas, es prácticamente un discurso público. Martins, en su artículo “Sobre la escritura académica en América Latina: síntesis de los estudios en Argentina, México y Venezuela” (2004), destaca algunas de las problemáticas más comunes de estos textos: deficiente estructuración de las oraciones, escrituras descontextualizadas y fragmentarias, composiciones que omiten términos o realizan sustituciones incorrectas, alteraciones inadecuadas del orden sintáctico, limitaciones en la ortografía, léxico impropio, mal uso de los signos de puntuación, falencias al engarzar ideas causales, descuido de las normas gramaticales. La razón de esta incorrección radica en la ausencia de reflexión sobre lo que implica la tarea de escribir.

La perturbación se incrementó cuando se reparó que estos problemas influían directamente en las prácticas investigativas que realizan las academias –la escritura es parte de cualquier proceso de investigación– y esto afectaba directamente en la calidad educativa de las universidades, cada día sujeta a continuas evaluaciones, mediante la producción y divulgación del conocimiento. El tratamiento lingüístico y pedagógico que se le entregue a la escritura del estudiante puede repercutir proporcionalmente en un mejor manejo de la escritura y un mejor manejo de la escritura puede dar paso a profesionales con mejores herramientas para las tareas investigativas.

Los sistemas universitarios actuales, que se mueven dentro del modelo de desarrollo de influencia filosófico positivista, se orientan por la ideología

del progreso, paradigma en el cual la investigación, la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y sus aplicaciones tecnológicas deben producir un impacto productivo y social (Didou, 2007). En este sentido, la universidad debe permitir la inserción del alumno en esta cultura de la investigación para la ciencia y debe probar, cada vez más, que está cumpliendo ese rol.

Uno de los índices, tal vez el más importante, que permite el control del impacto productivo y social de una universidad está directamente relacionado con la escritura académica, es la publicación científica: los escritos se asocian con la investigación y la investigación con la calidad de la universidad. La cantidad de elementos preparados para ser parte de este modelo repercute en el estatus de la universidad y de las naciones, pues supone que cuentan con recursos materiales y humanos disponibles para incorporarse en el sistema productivo y social que producirá bienestar y progreso (Lema, 2007). Esto es cierto a tal punto que, lo sintetiza Hyland, la investigación, las disciplinas y las carreras profesionales están definidas y construidas según lo que hagamos a través de la escritura.

En definitiva, las prácticas de escritura universitarias no pueden pasar desapercibidas bajo el supuesto de que se trata de una competencia que prolonga las habilidades aprendidas en la escolaridad previa o, peor aún, bajo el supuesto de la inatención, pereza, educación pobre o deficiencias cognitivas de los estudiantes. Afortunadamente, cada día se multiplican las instituciones y las políticas que así lo entienden.

La escritura académica en el panorama occidental

La atención que debemos prestarle a esta escritura se puede juzgar con mejores argumentos si revisamos el tratamiento que recibe en las universidades norteamericanas que han urdido un complejo sistema pedagógico para su enseñanza. Desde el *English for Specific Purposes* (ESP), que prorrumpió entre los años 1960 y 1970, han surgido subespecializaciones y hoy las academias cuentan con varias disciplinas encargadas de satisfacer distintas necesidades tanto de los aprendientes nativos como no nativos: *English for Academic Purposes* (EAP), *English for Science and Technology* (EST) o *English for Occupational Purposes* (EOP).

Las políticas educativas no buscan remediar errores, sino prevenirlos. Los universitarios deben aprobar materias de escritura en todas las universidades, aunque la forma difiere de un centro a otro. Entre los mecanismos más difun-

didos están los cursos de composición que se ofrecen al inicio de la carrera. Algunas universidades ofertan materias de escritura en cada departamento a más de estos cursos introductorios. Otras, las que han acogido la pedagogía “Escribir a través del currículum” (*Writing Across the Curriculum*, WAC), ofertan varias materias destinadas a la composición escrita. Allí se practica la escritura de una materia con el profesor de la asignatura y con un profesor de lengua. En ciertas universidades también poseen Centros de Escritura que ofrecen tutorías (a cargo de profesores o alumnos de cursos superiores o de posgrado) a alumnos, profesores y auxiliares docentes cuyas actividades están ligadas con la escritura. Incluso su rango de influencia llega hasta el personal administrativo, que requiere conocer el código académico

En las universidades hispanas, las políticas educativas son diferentes. Sin embargo, la situación está cambiando y, poco a poco y desde la última década del siglo XX para acá, las investigaciones y proyectos han comenzado a multiplicarse, especialmente en países como Colombia, México, Venezuela, Argentina y España. Gran parte de esos trabajos se ha concentrado en el diagnóstico de la situación que ha permitido tanto la revisión de los problemas más destacados en las prácticas de escritura como la puesta en marcha de ciertas acciones tendientes a mejorar tales dificultades.

Uno de los trabajos emblemáticos es la propuesta llevada a cabo por Paula Carlino y su grupo de colaboradores en Argentina. Carlino, en su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad* (2005), propone un diseño curricular que consiste en proponer que los docentes de todas las asignaturas diseñen actividades para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de la disciplina a través de una participación dinámica en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento, influida por la pedagogía de enseñar a escribir a través del currículo. En la misma Argentina, investigadores de la Universidad Nacional de Misiones implementaron una microexperiencia relacionada con la comprensión y producción textual científica, se llamó “Introducción al conocimiento científico”. El grupo identificó los problemas que tienen los alumnos en la utilización de estrategias discursivas y cognitivas y elaboró una serie de ayudas para canalizar esos problemas.

En Colombia, Camargo documenta más de veinte y cuatro proyectos de investigación relacionados con la lectura y escritura académica hasta 2011. Uno de ellos es un proyecto ambicioso efectuado con la colaboración de diecisiete universidades, fue llamado “¿Por qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación académica del país”.

Su objetivo fue describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas de la lectura y escritura académicas en la universidad colombiana, con el afán de proponer orientaciones políticas al respecto. Otro proyecto fue impulsado por el grupo de investigación *Graphos* de la Universidad Sergio Arboleda, se denominó “Problematizar la lectura y la escritura académicas en la Universidad”. El grupo determinó la necesidad de reconocer los diferentes tipos de textos en la adquisición de las competencias lectoras bajo la consciencia de la contradicción que existe entre la importancia que les conceden los profesores y los educandos a las prácticas de escritura; con esos fundamentos propendió un diseño curricular para la enseñanza-aprendizaje de la escritura. La investigación “El portafolio: diálogo necesario para calificar la escritura” fue desarrollado por la Universidad del Norte. Partió del análisis de los problemas que enfrenta el universitario para poder escribir como diagnóstico previo. Didácticamente, empleó la estrategia del portafolio para rastrear las composiciones de los aprendices. Concluyó en la necesidad de que el profesor fomente el autodescubrimiento de la escritura con una noción precisa de las etapas presentes en el proceso de escritura.

En México también se han propendido varias investigaciones. Entre ellas tenemos “Formación de docentes en estrategias de composición de textos escritos: una experiencia apoyada en el modelo de escrito experto ‘transformar conocimiento’” auspiciada por la Universidad Pedagógica Nacional de México. Se puso en escena una estrategia para la composición de textos escritos dirigida a 16 docentes formadores de docentes. Tuvo como meta reconstruir la estructura cognoscitiva de los profesores para propiciar una mejora de sus capacidades escriturales lo que iría en beneficio directo de sus alumnos. El Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio de Jalisco desarrolló el proyecto “Evolución de la producción escrita de los alumnos de un posgrado para el magisterio: La Maestría en Ciencias de la Educación del ISIDM”. Su propósito fue analizar los textos producidos por los alumnos de la maestría para analizar su evolución.

Los estudiantes fueron apoyados por estrategias para el desarrollo de procesos cognitivos útiles para efectuar una composición. “El papel de la gramática en la enseñanza de la escritura” fue un estudio conducido por María del Pilar Gaspar, donde relaciona la enseñanza de la gramática con la producción escrita y demuestra que no es posible mejorar el texto escrito sin conocimientos gramaticales previos. Criticó la forma de enseñanza tradicional de la gramática y postuló que una buena forma de enseñar tales habilidades es a través del análisis de la propia producción y la de otros.

En Venezuela también se han concretado algunas propuestas. La Universidad Experimental Libertador, por ejemplo, impulsó “Procesos metacognitivos en la construcción de la reseña científica con el fin de fomentar un modelo metacognitivo para la elaboración de una reseña académica. Fue aplicado a 32 alumnos de Maestría y terminó verificando una notable mejora en la calidad de estas composiciones.

La Universidad de Zulia y el Centro de Investigación de la Comunicación e Información promovieron la investigación “Desarrollo de estrategias a partir de una experiencia de aula”, basado en el método etnográfico. Mediante tests controlaron las actividades de escritura para medir la conducta de entrada y salida de los estudiantes. Encauzaron los problemas usando aportes de la lingüística textual. Otro proyecto, denominado “El desarrollo de la lectura y la escritura en la universidad: una experiencia de integración docente” fue auspiciado por la Facultad de Odontología de la Universidad de los Andes. Para su ejecución destinaron cuatro horas semanales de clases presenciales y dos horas para asesoría y revisión de borradores; los profesores se reunían dos horas por semana para coevaluar los resultados. Los alumnos eran guiados en sus tareas de composición que estaban en sintonía con las actividades que debían cumplir como parte de su formación universitaria.

En España existe una corriente de investigación arraigada en Barcelona. Allí, profesores como Daniel Cassany (1996, 1999, 2000, 2004, 2007), y Liliana Tolchinsky (1993, 2001, 2003), entre otros, se han preocupado por reconfigurar el panorama conceptual y didáctico para la enseñanza de la escritura en los niveles escolar, secundaria y universitaria. En otras regiones, se han analizado las prácticas de lectura y escritura de las mismas universidades a través de encuestas y se han propuesto didácticas específicas, como los trabajos realizados por Montserrat Castelló 2000; Isabel y Nuria Castells, 2004; Estrella Montolío en 2002. Un proyecto de singular valía fue el realizado por *Didactext*, del programa de Doctorado en Didáctica de las Lenguas y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El grupo propuso un modelo de enseñanza de la escritura mediante el desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas específicas.

Es apropiado decir que estamos en un momento en que se reconoce que debemos buscar una solución efectiva a la problemática de la escritura en este nivel y que la educación es una solución. Se reconoce también que la atención a estas escrituras acarrea el mejoramiento del desempeño académico lo que, a su vez, influye de manera directa en la difusión de las investigaciones.

Ecuador y la alfabetización terciaria

Si bien la mayor parte de la comunidad universitaria ecuatoriana es consciente de los problemas de escritura que atraviesan los estudiantes, poco ha hecho para solucionarlos. En parte porque se sigue pensando, equivocadamente, que la enseñanza de la escritura no es una responsabilidad de la universidad. En la introducción de *Cómo escribir bien* (2003), Hernán Rodríguez Castello, una autoridad en el tema de la escritura en el país, sostiene que su aprendizaje debe darse “en la educación básica, en escuela y colegio. Colegio que no ha enseñado a escribir –advierte– está en deuda con los alumnos que se confiaron a él” (p. 10). Esta visión no tiene en cuenta que la escritura, además de ser una actividad compleja, es un fenómeno socialmente situado y que su forma y contenido varían de una comunidad a otra, de un nivel a otro, de una disciplina a otra. Escribir en el colegio no es igual que escribir en la universidad, escribir en medicina es diferente que escribir en literatura. Si se reconoce que la universidad (y cada facultad), en tanto comunidad, exige conocimientos y destrezas de escritura específicas, parafraseando a Rodríguez Castello, lo correcto sería decir: universidad que no sigue enseñando a escribir está en deuda con los alumnos que se confiaron a ella.

La emergencia de la escritura en el país se hace más visible desde que el Estado, a través de la Ley de Educación Superior (LOES), comienza a considerar el desarrollo de la producción escrita como índice para medir la calidad de las universidades. El Indicador F.2.G.1: de la guía de Acreditación de carreras, establecida por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), evalúa “la efectividad de la comunicación escrita del estudiante realizado a través de informes, documentos de trabajo, etc.” (p. 56). El examen de fin de carrera de Comunicación escrita, establecido en el Plan de Contingencia evalúa, por su parte, “la competencia para expresar ideas por escrito” (p. 6) de acuerdo a ocho niveles de desempeño. Un texto que califica en el nivel ocho (correspondiente al escritor universitario ideal) debe ser un texto que trasciende el estímulo dado, complejizando los planteamientos de manera efectiva tanto a nivel de pensamiento como de recursos lingüísticos. Incluye el problema planteado en un diálogo de ideas y posiciones, en una perspectiva más amplia e intertextual que construye y precisa su sentido. El texto de este nivel es de alto interés y motivación para el lector, debido a la eficacia del escrito (p. 6).

Pero no solo están las exigencias externas, sino también las internas. Es la propia universidad la que exige a sus miembros una escritura al nivel de sus necesidades. El estudiante que quiera formar parte de una comunidad

académica (facultad, departamento, carrera, especialidad) y ser promovido a instancias superiores dentro de ella (aprobar una asignatura, un semestre o graduarse) deberá aprender, necesariamente, a comprender y producir los textos académicos propios de su disciplina.

En el caso de los profesores e investigadores, es el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior el que exige, como requisito de ingreso y promoción, haber publicado obras de relevancia o artículos indizados en el área en la cual dictará la cátedra o llevará a cabo la investigación. Si bien la universidad precisa de escritores competentes porque las instancias que la evalúan así lo exigen, no se debe olvidar que la razón fundamental se encuentra en la necesidad epistemológica que sustenta cualquier intento de evaluación de la competencia escrita: el lenguaje condiciona la adquisición, el desarrollo y la transmisión del conocimiento. En este sentido, la universidad necesita estudiantes que sepan seleccionar la información, procesarla, comprenderla, organizarla, transformarla e integrarla a sus conocimientos; y docentes escritores cuya misión no sea solamente “instruir” a los estudiantes en una disciplina, sino desarrollar actitudes y competencias que les permitan comprender y problematizar los contenidos propios de su campo disciplinario y el contexto en que se producen a través de la lectura y la escritura.

La escritura en la Universidad de Cuenca

Son conocidas las dificultades que enfrentan los estudiantes de la Universidad de Cuenca en la elaboración de los trabajos escritos (las constatan los profesores en sus clases y algunos estudios de diagnóstico), muchas de ellas motivadas por la falta de entrenamiento en la escritura de textos académicos. Las dificultades que con mayor frecuencia enfrentan los estudiantes al momento de escribir pueden englobarse en ocho aspectos:

1. Gramática (ortografía, morfosintaxis, entre otras).
2. Correcto armado de oraciones y párrafos (uso de la puntuación y conectores).
3. Coherencia según el tipo de texto (estructura global, información relevante, entre otros).
4. Variedad y registro adecuado (diversidad sociolingüística de la lengua).
5. Manejo de los géneros académicos propios de la disciplina.
6. Tipos y métodos de citación, reformulación, parafraseo, reducción y remisión de textos.

7. Conciencia y manejo del contexto comunicativo (autor, lector, mensaje).
8. Proceso de composición (planificación, redacción, revisión).

Las causas de estas dificultades hay que buscarlas en dos niveles claramente diferenciados del proceso de enseñanza de la escritura: la alfabetización previa, que corresponde a la Educación General Básica (EGB) y el Bachillerato (incluidos los cursos preuniversitarios o de nivelación), y comprende las habilidades y conocimientos que sobre escritura debe poseer el bachiller que aspira a ingresar en la universidad. Y, por otro lado, la alfabetización académica, que comprende las habilidades y conocimientos que debe desarrollar el estudiante universitario en el transcurso de su carrera (Fig. 1). Definir las especificidades discursivas de uno y otro nivel es de gran importancia al momento de establecer el papel de la universidad en la enseñanza de la escritura, pues ha sido un error frecuente (incluso entre los profesores) pensar que el proceso está terminado en la educación secundaria y que la tarea de la universidad, si es que la tiene, consiste en remediar las falencias del nivel secundario, dejando a un lado el desarrollo de las competencias discursivas propias del nivel superior.

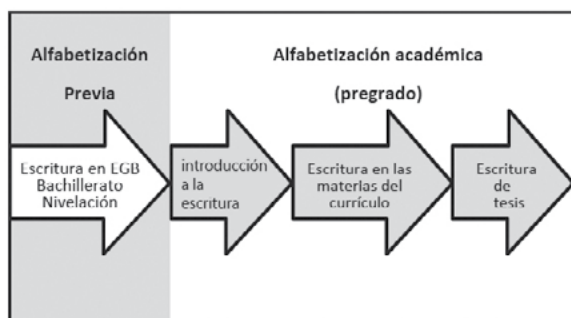


Fig. 1

Para desarrollar las destrezas de escritura que demanda la academia, la Universidad de Cuenca contaba, hasta el ciclo marzo-agosto de 2012¹, con una materia de introducción a la escritura académica: Expresión Oral y Escrita. Esta materia tenía como objetivo iniciar al estudiante en la escritura, reforzando, por un lado, la adquisición del código escrito (gramática, ortografía, estructura textual) y, por el otro, el desarrollo de las destrezas que

¹ Con la implementación del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, esta materia fue eliminada del sistema de créditos, pues se consideró, sin ningún criterio académico de por medio, que Introducción a la Comunicación Científica venía a reemplazarla, incurriendo así en el ya citado error de pensar que el aprendizaje de la escritura termina en el bachillerato.

forman parte del proceso de composición (generación de ideas, redacción y revisión).

Además, contaba con el componente oral, que tenía como objetivo iniciar al alumno en las prácticas discursivas orales de la academia (exposición oral, debate, ponencia, entre otros). Sin embargo, el programa de esta asignatura, abordaba la escritura de manera general (o con una gran carga de textos y recursos literarios), sin tener en cuenta las necesidades específicas de otras disciplinas. En este sentido, la metodología y los materiales con los que se trabajaba tampoco favorecían el “proceso” de comprensión y producción de textos.

En la actualidad, las dificultades de escritura producto de una deficiente alfabetización previa son tratadas por la materia Introducción a la Comunicación Científica, que forma parte del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, y tiene como objetivo remediar los vacíos y deficiencias que presentan los bachilleres aspirantes a las diferentes facultades. Esta materia, cabe aclararlo, no aborda en ningún momento los conceptos y destrezas específicas de la escritura universitaria. Al contrario, oculta el problema y, por lo tanto, la posible solución. Al parecer estamos peor que al principio.

Nosotros creemos que es hora de realizar un estudio a fondo del problema. Es necesario analizar los discursos de trabajos prácticos en alumnos universitarios desde una perspectiva actual (metalingüística, construccionista, cognitiva, sociocultural...), considerando que la producción textual es una condición que posibilita la apropiación del discurso académico y la construcción social de la identidad profesional en un determinado contexto socio-histórico. Un proyecto de esta naturaleza nos permitirá rastrear las principales deficiencias con las que llegan los estudiantes a la universidad, para más tarde proponer un modelo de trabajo (aplicación de teorías, modalidades, capacitación, elaboración de materiales...) que permita realizar los correctivos necesarios.

En otras palabras, la comprensión y la producción de textos escritos deben ocupar un lugar importante en el contexto educativo (universitario) y social (profesional, público, cultural, académico...), pues docentes y estudiantes se ven enfrentados a la escritura de una gran cantidad de trabajos de diversos formatos a lo largo de su carrera universitaria. Sin embargo, este no es el único motivo que fundamenta la importancia de este proceso, pues el ingreso a una cultura escrita posibilita también el ingreso a otros espacios sociales, culturales e institucionales. Ya lo hemos dicho antes: la escritura académica debe ser concebida como una práctica social, llevada a cabo por unos miembros de una comunidad discursiva específica. Sus géneros, contenidos y funciones están

ligados a la naturaleza de los propósitos, las relaciones con la academia y las identidades individuales que se manifiestan a través de los textos.

Primera respuesta: El proyecto de investigación

En julio de 2012, el H. Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación aprueba la ejecución del proyecto de investigación titulado “Alfabetización académica: comprensión y producción de textos en la universidad”, que tiene como objetivos proponer y aplicar un modelo metodológico capaz de generar competencias lecto-escritoras, considerando nuestras particularidades sociales, culturales y educativas, a partir de un diagnóstico sobre las principales deficiencias que tienen los alumnos al momento de su ingreso a la educación superior. Esto les permitirá cumplir satisfactoriamente con los diferentes requerimientos (elaboración de resúmenes, reseñas, informes, ensayos, monografías, tesinas y tesis²), que se exigen a lo largo de su formación profesional y que culmina con la presentación de un trabajo escrito de graduación a nivel de pregrado y posgrado.

Una de las primeras actividades realizadas por el proyecto de investigación fue la recopilación y revisión de una bibliografía que nos permita establecer el estado del arte en el tema de alfabetización académica, producción y comprensión de textos. Posteriormente, en septiembre de 2012, se ensayó una prueba de diagnóstico que buscaba medir los conocimientos y habilidades de lectura y escritura a un grupo de estudiantes de primer ciclo de las facultades de Arquitectura, Economía, Medicina y Filosofía. En un tercer momento, durante el semestre marzo-agosto de 2013 se realizó un trabajo de investigación-acción en dos asignaturas de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audisovisuales, cuyos resultados serán presentados en el VII Congreso Internacional Cátedra UNESCO que se llevará a cabo en el mes de noviembre en Argentina.

Esta primera fase de la investigación nos permite confirmar que la llamada “alfabetización académica” (*academic literacy*), comprende los modos de buscar, comprender, elaborar y comunicar conocimiento mediante la escritura; así como el aprendizaje de las competencias lecto-escritoras necesarias para la educación superior (Caldera y Bermúdez, 2007), y que debe constituirse en una actividad prioritaria de las instituciones educativas (universidad y colegio), pues la comprensión y la producción escrita es

² Es importante anotar que en estos días el Consejo de Educación Superior (CES) está estudiando la posibilidad de eliminar la tesis como trabajo de graduación de pregrado. Uno de los argumentos que sostiene esta propuesta es que el género tesis se convierte en un obstáculo para que los egresados puedan graduarse; debido a una falta de tutoría y metodología adecuadas y, sobre todo, al dominio de las destrezas de escritura necesarias.

un proceso cognitivo y epistémico de elaboración del conocimiento y de re-elaboración del pensamiento (Carlino, 2005). Apropiarse de la escritura académica es una condición para hablar de uno mismo, construir o deconstruir el ser individual y colectivo, defender o cuestionar ideas, y lograr el ingreso en espacios sociales e institucionales (Hernández, 2009). En otras palabras, escribir es un proceso cognitivo-lingüístico mediante el cual generamos nuestras ideas y dialogamos con las ajenas. Desde este punto de vista, el texto académico es una polifonía.

La didáctica de la escritura basada en el proceso contempla un conjunto de subprocesos para que el escritor inexperto adquiera experiencia y reflexione sobre las dificultades que implican tanto la planificación, la textualización como la revisión del escrito. De ahí que la idea esencial de cualquier entrenamiento o acompañamiento lingüístico sea insistir con los estudiantes en la escritura desde una perspectiva cognitiva y como un proceso dialógico, procesual, constructivo y, sobre todo, reflexivo.

Los cursos universitarios sobre la enseñanza de la lengua han tenido varias debilidades: en muchas instituciones son cursos teóricos, es decir, su énfasis reside en contenidos sobre teorías gramaticales, ortografía, por citar dos ejemplos. Esto no ha contribuido ni al aprendizaje conceptual ni al procedimental de la lengua. En la actualidad, algunas instituciones universitarias le han dado un enfoque funcional a la enseñanza de la lengua, por lo que se privilegia la construcción de textos funcionales, que llenen necesidades tanto del autor como del público receptor. En estos dos niveles hemos encontrado que se han realizado actividades meramente remediales, sin ningún tipo de intervención pedagógico-didáctico que explote el potencial epistémico de la escritura desde una matriz disciplinar.

Estamos conscientes que el encuadre teórico de este proyecto resulta complejo en la medida que exige un enfoque que combine **el modelo lingüístico**, que implemente actividades progresivas en relación con los movimientos retóricos del género: lectura y análisis de textos de referencia, ejercicios específicos, presentaciones orales de algunas instancias de producción, co-evaluación de las producciones y tareas. **El cognitivo**, que nos remita a los procesos implicados en la producción escrita del texto: planeamiento, textualización (o traslación) y revisión, instancias recursivas para las distintas partes del informe de investigación. **El pedagógico**, que gira alrededor del principio de “autorregulación”: grado en que los sujetos son metacognitiva, motivacional y conductualmente participantes activos de sus propios procesos de aprendizaje. Como meta de enseñanza, se pre-

tende que el propio alumno sea consciente de lo que piensa y de cómo lo piensa, para que a largo plazo el mismo pueda analizarlo y modificarlo, de manera autónoma, según sus necesidades.

En esta parte, vale preguntarse: ¿qué metodología es la más adecuada para desarrollar las competencias lecto-escritoras en nuestros estudiantes universitarios?, ¿qué materiales o productos tienen que emplearse para que la comprensión y producción de textos académicos sea desarrollada en forma transversal en la universidad?, ¿qué características deben tener estos materiales de acuerdo 1. a nuestra realidad local, regional y nacional, y 2. Según el área de conocimiento: social, técnica o de la salud? Pero también debemos preguntarnos: ¿Están los profesores universitarios capacitados para asumir su responsabilidad como alfabetizadores académicos?

Segunda propuesta: La creación del Centro de Escritura Académica y Científica (CEAC)³.

El Centro de Escritura Académica y Científica (CEAC) se presenta como un espacio institucional destinado a fortalecer las prácticas de escritura en el ámbito universitario. Sus principales objetivos son: mejorar, mediante el desarrollo de la escritura académica, el desempeño de los estudiantes de pregrado y posgrado en actividades que demanden procesos escriturales y, ofrecer capacitación a profesores e investigadores para que la escritura académica sea eficazmente integrada como herramienta de aprendizaje (docencia), investigación (producción de conocimiento) y difusión (publicaciones) dentro de las distintas disciplinas.

El CEAC entiende la escritura académica como una práctica socialmente localizada, llevada a cabo por los miembros (estudiantes, docentes e investigadores) de una comunidad discursiva específica. Este concepto permite focalizar el trabajo en las particularidades de la escritura universitaria con respecto a las de la escritura desarrollada en otras instancias educativas (EGB, bachillerato), así como a las diferencias que puedan existir entre escribir en una u otra disciplina. La forma de un escrito (géneros, formatos, estilo, sintaxis), su contenido (temas, vocabulario) y sus funciones (describir, demostrar, argumentar, discutir) dependen de los propósitos que persiguen cada una de las comunidades discursivas, las relaciones que se establecen entre sus miembros y las identidades individuales que se manifiestan a través de la escritura.

³ La creación del Centro de Escritura Académica y Científica (CEAC) fue aprobado por el H. Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación en noviembre de 2012.

Apoyado en estos principios y en las recientes tendencias teóricas y metodológicas de la enseñanza de la lengua, el CEAC busca sentar las bases para la formación de una comunidad universitaria letrada, que cuente con las herramientas y materiales necesarios para la elaboración del discurso académico y científico; a través de una tarea indispensable: la investigación.

Para alcanzar sus objetivos, el CEAC se concentra en los siguientes EJES DE TRABAJO:

- I. **Programas y proyectos de investigación.** El CEAC fomentará el desarrollo de programas de investigación que giren en torno a la escritura académica, su implementación en la universidad, su relación con otras disciplinas y su importancia como herramienta epistemológica.
- II. **Programa de posgrado en Escritura Académica.** Destinado a formar alfabetizadores académicos que apoyen los procesos de investigación desde la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, pero también en los niveles de Educación General Básica, Bachillerato y profesional.
- III. **Programas y seminarios de escritura académica, a nivel de pregrado y posgrado.** El CEAC tendrá a su cargo el diseño y la implementación de programas sistemáticos de escritura académica dirigidos a docentes y estudiantes de pregrado y posgrado, bajo dos modalidades: Talleres de escritura académica y científica y Talleres de escritura de tesis.
- IV. **El *e-learning* como herramienta pedagógica.** Considerando la importancia *e-learning*, como una estrategia privilegiada de la sociedad de conocimiento, el CEAC propone, como alternativa a la educación presencial, la implementación, diseño y uso de plataformas de enseñanza y aprendizaje virtuales, a través de las cuales se desarrollarán parte de estos programas.
- V. **Tutorías.** Los programas descritos anteriormente se complementan con espacios tutoriales opcionales, donde la orientación es más específica. Este espacio está destinado a estudiantes que se encuentran en el proceso de escritura de su tesis.
- VI. **Información.** El CEAC pondrá a disposición de la comunidad no solo universitaria información, orientaciones, pautas y bibliografía para la producción de textos académicos.
- VII. **Libros de texto y manuales de escritura.** El CEAC se propone desarrollar diversos prototipos instruccionales (manuales, instructivos,

libros de texto) concebidos a partir de las necesidades de escritura de cada facultad y con la adecuada adaptación para cada contexto.

VIII. Organización de eventos académicos. En Latinoamérica se ha realizado algunos congresos o simposios, cuyo tema central ha sido la escritura académica. Desde la Universidad de Cuenca, debemos convocar a un evento de esta naturaleza al que asistan estudiosos del país y del mundo, para reflexionar sobre esta temática.

Referencias bibliográficas:

- Carlino, P. (2003). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles", *Educere Investigación*. N.º 20, pp. 409-420.
- _____. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2005). "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en Universidades de América del Norte", en *Revista de Educación*, N.º 336, pp. 143-168.
- _____. (2007). "¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?", en *Cuadernos de psicopedagogía*, N.º (Boyacá), pp. 21-40.
- _____. (2002). "Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en USA y por qué" *Revista Iberoamericana de Educación – OEI*.
- Camargo Martínez, Zahyra, et. al. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Quindío: Universidad de Quindío.
- CES y CEAACES. (2013). *Plan de contingencia. Guía del examen de fin de carrera en Comunicación Oral y Escrita*. Disponible en http://www.ces.gob.ec/doc/Guias_exámenes_fin_carrera/comunicacin%20escrita.pdf. Visita: 23 junio de 2013.
- CEAACES. (2013). *Modelo general para la Evaluación de carreras con fines de acreditación (Quito 2011)*. Disponible en: http://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.esepoch.edu.ec%2FDescargas%2Fserviciopub%2FINDICADORES_CEAACES-1_6953f.docx&ei=GSGEUtbDdOlkQeY-4CoCw&usg=AFQjCNFY-jl-F5qrg1JxZfm3VxoLkzBsUA&bvm=bv.56343320,d.eW0. Visita: 23 de junio de 2013.
- Condemarín, M. y Chadwick, M. (1998). *Taller de escritura*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación.

- Didou Aupetit, S. (2007). "Evaluación de la propiedad científica y restructuración de los sistemas universitarios de investigadores en América Latina", en *Educación Superior y sociedad*, N.º 12, pp. 65-79.
- Domínguez, G. (2002). "¿Por qué no escriben textos los estudiantes?". *Revista del Centro de Investigaciones* [Universidad Autónoma del Estado de México] N.º 19, pp. 85-98. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/342/34251911.pdf>
- Hernández, G. (2009). "Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban las tesis?". *Tiempo de educar* [Universidad Autónoma del Estado de México] N.º 19, pp. 11-40. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/311/31113164002.pdf>
- Hymes, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory", in *Language acquisition: models and Methods*. Eds. Huxley, R. e Ingram, E. Nueva York: Academic Press.
- Hyland, K. (2007). *Writing in the academy. Reputation, education y knowledge*. Londres: Universidad de Londres.
- Lema, F. (2007). "Migraciones calificadas y el desarrollo sustentable en América Latina", en *Educación Superior y sociedad*. N.º 12, pp. 108-123.
- Martins, I. (2004). "Sobre la escritura académica en América latina: síntesis de los estudios en Argentina, México y Venezuela", en *Textos de la didáctica de la lengua y de la literatura* N.º 36, Barcelona: Graó.
- Rodríguez Castelo, H. (2003). *Cómo escribir bien*. Quito, Corporación Editora Nacional.
- Villalobos, J. (2006). "La enseñanza de la escritura a nivel universitario: fundamentos teóricos y actividades prácticas basados en la teoría sociocultural". *Educere* [Universidad de los Andes, Venezuela] N.º 36, pp. 61-71. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35603612.pdf>
- Villavicencio, M. (2011). *Escribir en la universidad. Guía para estudiantes y docentes de pregrado y posgrado*. Cuenca: Servigraf.
- Vygostky, L. (2010) [1934]. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Los géneros académicos en la universidad: la tesis como la escritura de la investigación¹

Guillermo Cordero, Gloria Riera
y Manuel Villavicencio

La escritura de la tesis para mí fue traumatizante. No sabía por dónde comenzar. Ni siquiera mi director sabía cómo trabajar mi tesis. Siempre me decía que era de otra área y que tenía muchas cosas que hacer. Yo creo que tampoco él sabía escribir, porque nunca me corrigió nada y nunca leí nada de él (R. C., estudiante de maestría, julio de 2010).

La tesis en un género pensado como un soporte que da cuenta de un proceso de investigación. Definimos investigación como un estudio metodológico orientado a redefinir, ajustar, complementar o modificar las teorías validadas hasta el momento, de modo que nuestra comprensión de los fenómenos sea más nítida y completa (Escandell, 2003). La investigación tampoco apunta propiamente a un conocimiento “original” como suele aducirse, no solo porque es conflictivo definir qué es ‘original’ (¿novedoso?, ¿útil?, ¿importante?), por lo que existen algunas versiones de originalidad. Para Ziman (2003), por ejemplo, la originalidad es la contribución a algo nuevo, teóricamente una “gran creatividad”, sino también porque un saber no es totalmente original, todo nuevo conocimiento debe estar anclado en algo preexistente para que tenga sentido.

La investigación no se puede pensar como actividad monolítica, una diferencia que ha sido vista de algunas maneras. Gläser (1993) contrasta dos tipos de textos tomando como criterio el grado de originalidad de los contenidos: las *formas primarias* y las *formas derivadas*. Las formas primarias son contribuciones originales (primeras) a un conocimiento particular en las que priman las secuencias expositivo-argumentativas. Las formas derivadas se concentran en textos fuente y sirven sobre todo para divulgar información o para revisar corpus y enterarse del ‘estado

¹ Este artículo se inserta dentro del Proyecto de Investigación “De la tesis de grado a los trabajos de titulación: ¿qué representa el cambio para la universidad ecuatoriana? Un estudio de los trabajos de titulación aplicado a la Universidad de Cuenca”, DIUC, 2015. Fue publicado en Revista de Humanidades y Educación Pucara N.º 26, Publicación de la Facultad de Filosofía, Letras y Educación de la Universidad de Cuenca. Cuenca: Gráficas Hernández, 2015, pp. 193-220.

de la cuestión', priman las secuencias expositivas, aunque pueden estar acompañados de una posición crítica en función de una utilidad prefijada. Para Barnett (1994), en la sociedad moderna hay distintos tipos de letrados: los que no hacen más que reproducir y cambiar ligeramente la forma de la información y los que generan esa información.

Puede haber una segunda escala de variación. Escandell (2003) la describe tomando como criterio al investigador. Según su punto de vista, en el mundo del saber circulan dos especies principales de personajes: los estudiosos y los investigadores. Los primeros coleccionan datos acerca de un tema de interés, datos que pueden incluir lo que otros investigadores han dicho sobre un tema y están al día sobre la bibliografía relevante. Ese saber les faculta para verter opiniones solventes sobre el tópico, enseñar, insertar el conocimiento en marcos más amplios de referencia e hilar las parcelas de conocimiento con otros campos. Los textos resultantes serían formas derivadas, según Gläser (1993).

Los investigadores van más allá. Aspiran a superar el saber declarativo y avanzar a un saber explicativo, es decir, un saber que dé cuenta de la realidad de forma más general y abstracta; en ciertas disciplinas la explicación puede alcanzar leyes generalizables; sus textos serían *formas primarias*, en la terminología de Gläser.

Todavía es posible identificar otras diferencias conforme el tipo de investigación. A criterio de Gibbons *et al.* (1994), en la universidad se fomentan dos tipos de investigación: el denominado *modo 1*, modalidad clásica en la que interesa el conocimiento por sí mismo y el *modo 2* centrado en una dimensión pragmática del saber, se dirige a la resolución de problemas de la industria o la sociedad, es decir, la investigación tiene un carácter adaptativo más que genuino. El modo 2 es una manera explícita de la versión posindustrial de la ciencia y del llamado *capitalismo académico* que ha visto el conocimiento como un bien vendible. No todo tipo de conocimiento puede convertirse en mercancía, por eso se impulsa un conocimiento aplicado, como no todas las disciplinas pueden tener ese carácter inmediato de aplicación (las Humanidades, por ejemplo), su utilidad se ve cuestionada y sus estudios rezagados. Barnett (1994) recuerda que no es la academia la que determina el valor del tipo de conocimiento, ella no hace más que reformular y responder a los cambios sociales y tecnológicos, y como la sociedad está produciendo sus propias definiciones de conocimiento, la universidad recibe estas definiciones.

Extrapolando las distinciones precedentes podemos sostener que la sociedad aspira que la investigación que se ejecuta la academia sea una forma primaria, que sus miembros sean investigadores más que estudiosos, que manejen la información como letrados en sumo grado. El estudiante, por tanto, estaría llamado a obtener las competencias necesarias para manejar el conocimiento conforme a aquellas expectativas sociales. Dejando a un lado el modo 2, por ahora, cabe pensar que el alumno universitario se convierte en un letrado que evoluciona de ser un estudioso o receptor de información a un investigador, y sus textos avanzan desde las formas derivadas hasta llegar a las formas primarias. La progresión es coherente porque, conforme los aprendices adquieren un conocimiento de la materia aprenderán a controlar conceptual y metodológicamente su objeto de estudio hasta poder llegar a plantear un conocimiento genuino. Por eso es factible afirmar que el tipo de investigación propicia un género peculiar, las monografías o trabajos de investigación conformarían *formas derivadas* o *estudios* y las tesis o artículos científicos, las *formas primarias* o *investigaciones* en estricto sentido, por la profundidad que implican.

El texto. Iniciemos el estudio del texto con una visión microscópica de las diversas concepciones que circulan sobre él en la comunidad académica hispana. A continuación, diez conceptos que definen tesis:

1. Disertación escrita que presenta a la universidad el aspirante al título de doctor en una facultad (DRAE).
2. Es un producto de investigación guiado por el interés en responder a alguna incógnita intelectual, cuya respuesta tendrá finalidades eminentemente prácticas, en el terreno administrativo, social o tecnológico, en cuyo caso el conocimiento que se obtiene es del tipo que se suele llamar aplicado. No se debe confundirla con un plan o propuesta de implementación o acción en los cuales la finalidad del producto intelectual es su aplicación. La tesis trata de responder a preguntas sobre cómo ocurre determinado fenómeno, por qué ocurre determinado fenómeno, de qué modo se comportan ciertas variables o factores en un fenómeno, cómo se relacionan determinadas variables con otras, hasta qué punto una teoría sirve para explicar ciertos fenómenos o en qué medida una teoría aplicada en un lugar y momento funciona en otro lugar y momento. (Wynarczyk, 2002, paráfrasis, página web Universidad de Córdoba, Argentina).
3. La tesis es el documento en el que se exponen los resultados científicos alcanzados por el aspirante en su trabajo de investigación. Se presenta de forma sistematizada, lógica y objetiva esos resultados

en correspondencia con el proyecto presentado, discutido y aprobado para la búsqueda de soluciones al problema planteado con respuestas científicas contextualizadas a partir de la utilización del método científico (Hernández Meléndez, Chile, 2006).

4. Un trabajo analítico original con texto inédito, que se ocupa de un objeto o un método inexplorado total o parcialmente y que sea publicable en revistas especializadas indexadas en Economía (Universidad de los Andes, 2012).
5. Proveniente del latín Tesis y este del griego *thesis* posición, conforme a su etimología, designa la proposición que se mantiene con razonamientos para llegar a una conclusión válida [...] fundada con estas premisas debemos considerar que los trabajos de Tesis tienen tres propósitos fundamentales: a. Probar que el estudiante sabe trabajar e investigar independientemente. b. La aplicación de conocimientos específicos de la disciplina cursada en un estudio, investigación o proposición de una actividad, adquiridos por el alumno durante su formación profesional. c. Confirmar que el estudiante domina las destrezas necesarias para comunicarse efectivamente con la comunidad académica, científica y laboral (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2009).
6. Es el resultado de un trabajo de investigación científica cuya finalidad consiste en demostrar la capacidad investigadora de su autor, así como en realizar una aportación original y sustantiva al acervo de conocimientos relativos a una materia determinada o, si se prefiere, un valor añadido al estado de la cuestión concerniente a algún aspecto particular de la misma (González y González, UNED, Ciencias Sociales, 2001).
7. Es un estudio científico cualitativo y/o cuantitativo de un fenómeno relacionado con la comunicación que exige confrontar postulados teóricos con la realidad, a fin de plantear resultados, discutirlos, presentar conclusiones y plantear recomendaciones [...] Parte de una fundamentación teórica e incluye el diseño de la metodología a aplicar, así como el desarrollo del producto de comunicación, el cual deberá ser validado y constituye el resultado de la investigación. En los casos en que proceda deberá ser acompañado de discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones (U. Rafael Landívar, s. a., Comunicación, s. a.).
8. Consiste en un trabajo individual en torno a un aspecto de la realidad económica o paradigma de la ciencia económica, o bien sobre alguna obra o autor, donde se integren los diferentes enfoques teóricos, analíticos o empíricos, así como los antecedentes generales del objeto de estudio (UNAM, “Opciones de titulación”, Facultad de Economía, s. a.).

9. Hace una afirmación y busca fundamentarla; no procura reunir información ya existente que se halla en varias fuentes, sino seleccionar y crear o descubrir argumentos a favor de la afirmación hecha. Presenta la proposición, acompañada de su comprobación y las conclusiones. Analiza, tiene un razonamiento agudo y demanda originalidad y aporte. Su autor propone un punto de vista personal con las pruebas correspondientes (U. Nacional Mayor de San Marcos, Ingeniería Industrial, paráfrasis, s. a.).
10. La Tesis Doctoral puede ser una investigación, el desarrollo de teorías; el estudio en forma rigurosa de valores éticos y estéticos; el análisis y cuestionamiento de conocimientos y creencias en forma racional, o la obtención de conocimientos mediante la participación activa en hechos o fenómenos sociales que se plasmen en estudios de carácter objetivo, sistemático y de elevado rango académico (U. Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Jurídicas, 2004).

La lectura nos dice que la tesis está concebida como:

- a) Una tarea ritual que no es semejante en todos los casos, puede ser un género de pregrado, de máster o de doctorado.
- b) Un discurso 1, 3, 6 o como una investigación. Esta última tendencia es predominante.
- c) Como investigación se define por valores y prácticas orientadas esencialmente al *modo 1* de investigación y dentro de él se aprecian algunos tipos de investigación (cualitativa o cuantitativa, analiza u obtiene conocimientos, trata un tema teórico o empírico...).
- d) Está imbricada en un área o disciplina, el emisor predominante, como puede notarse, proviene de una tribu disciplinaria concreta.
- e) Un texto que cumple variados propósitos. Es un medio de investigación, un medio de evaluación o un medio de formación.

Las múltiples perspectivas desde las cuales se puede encarar la tesis contribuyen aún más a la confusión. Entonces, ¿qué es una tesis? Si hemos de querer entender el género, proponemos mirarlo imbricado en (1) el contexto socio-histórico y desde su carácter dual: es una práctica de discurso (2) y una práctica de investigación (2).

(1) La palabra *tesis* etimológicamente proviene del griego *thesis* que significaba “juicio” (un pensamiento en que se afirma o se niega algo de algo) u “opinión” (sentimiento que se forma uno de una cosa), es decir, se refería a un pensamiento, creencia y/o sentimiento que una per-

sona puede desarrollar, y exponer, sobre algo: una persona, una cosa, un proceso, etc. La filosofía recogió el término como “el juicio propio” (expresado: “disertación”) que se llega a tener sobre algo (“posición, afirmación”) como producto de la investigación (conocimiento) y la reflexión (discusión) (Soto, 2003).

En el aula y en su sentido original, *tesis* era un género oral, parte de un ejercicio retórico, el penúltimo del *progymnasmata* cuyo fin último consabido era el debate que solía presentarse como parte de un examen final de curso o de graduación. El género fue importado por Estados Unidos desde el sistema educativo alemán y refuncionalizado para cumplir las nuevas metas que el modelo de investigación concitaba². Al resituarse abandona su carácter expositivo inicial por uno más argumentativo y se decanta por la forma escrita que usa un lenguaje muy especializado, el objetivo era emular la retórica de la disciplina y proponer un verdadero trabajo de investigación. Hacia 1870, en la Universidad de Harvard, ya se solicitaron trabajos originales de investigación acompañados de un documento analítico-crítico. En 1879, en el estado de Iowa, se comenzó a requerirlo como género de graduación.

En dicha época, los textos eran escritos a mano, en folios de 30 por 30 cm, entre cien y trescientas palabras que podían leerse en minutos. Al principio no lucieron el enorme aparataje retórico, pero luego este se incorporó e incrementó; las instituciones ganaban prestigio si insistían en este aspecto; también se incrementó su tamaño. En Harvard, los estudiantes eran eximidos de un tercio de sus lecturas a cambio de componer una tesis de considerable tamaño. Aunque las metas de investigación se fueron perdiendo, el modelo de educación impulsado por Dewey reimpulsó el afán. En general, no hubo cursos para enseñar su construcción como texto, sí abundaron los estudios sobre el tema, pero relacionados con la metodología de la investigación o con aspectos de forma como longitud, fuentes, formas de citar, etc. Con este afianzamiento, la práctica se extendió incluso para carreras estrictamente profesionales. Por esta extensión, Soto (2003) sostiene que ya no conserva el sentido original decimonónico de investigación vinculado con los doctorados o con las personas doctas, sino que se inserta dentro de la Docimología, es decir, como un instrumento de evaluación.

En la tradición hispana, la primera ocasión en que *tesis* aparece en el diccionario hispano (DRAE, 1925) y que lleva una acepción relacionada con la enseñanza estaba definida como una ‘disertación escrita que presenta a la

² Según Soto (2003), la tesis ya se había impuesto en la Fundación de las Universidades en América Latina, desde su fundación. El modelo de investigación habría refuncionalizado su estructura y fines.

universidad el aspirante al título de doctor en una facultad'. En el corpus del español de la misma RAE, la palabra aparece en 1827 para aludir a un documento de grado de la licenciatura en Medicina en la Universidad de Caracas. Esto quiere decir que desde antaño el mismo género sirvió para nombrar a los textos de doctorado y de pregrado. Como dato, adiciónese que el escaso número de doctorados que se ofertan en ciertos países³ latinos y que el grado de doctor en América Latina no siempre estuvo asociado a un título de posgrado, no olvidemos que hasta hace poco en el país era común que un médico, un abogado, un veterinario, un odontólogo, recibieran el título de doctor como certificación académica de pregrado.

La tesis tal como la conocemos hoy, entonces, fue alumbrada como un género de investigación, una matriz alemana que luego se dispersó y adquirió rasgos locales. En el mundo hispano se convirtió en un género de pregrado o de posgrado, dependiendo del medio, una equiparación que parece haber estado fundamentada en su carácter ritual, en el paso de una comunidad a otra.

Ahora bien, las universidades latinas, fundadas o reformuladas por los estados luego de su independencia, fueron concebidas emulando el modelo napoleónico y no el modelo de investigación. Este paradigma incentiva el estudio de las ciencias, pero bajo una concepción sustancialmente práctica: superar la retórica y la especulación teórica y arrogarse el cargo de formar profesionales. Entonces, como colige (Schwartzman, 2003), en América el sistema universitario se forjó para promover la distribución del conocimiento más que para generarlo. Pero la sociedad del conocimiento imperante le ha exigido reformular sus paradigmas.

El resultado es un sistema dual y altamente heterogéneo, donde se combinan grupos de investigación de alto nivel con una alta proporción de docentes que no hacen investigación y con una concentración de las capacidades científicas en un subconjunto reducido de instituciones.⁴

Este es el problema ontológico de la tesis en el medio latino, una falla del sistema educativo superior: es un género del modelo de investigación que se extendió al modelo profesional que prima en el mundo latino. ¿Cuál es el problema con esta diferencia? Al ser un género de investigación se convierte en un instrumento disfuncional en el sistema de pregrado y en un sistema de

³ Contrastemos estos datos: en el 2006, el porcentaje de personas con doctorado alcanzaba el 0,4 en Chile; el 0,1 en Colombia; el 0,6 en México y Cuba; el 0,2 en Venezuela; el 0,0 en El Salvador; el 0,3 en Paraguay (dato del 2005), el 4,3 en España. A principios de 2011, España contaba con 8 000 doctores, Ecuador con 327.

⁴ Atendiéndonos a los datos de Martín del Campo, cerca de 80% de 2 500 universidades se concentra solo en seis países y se estima que, cuando mucho, apenas el 15% de estas instituciones tiene capacidad efectiva de llevar a cabo investigaciones a nivel competitivo y solo en limitadas áreas (Moreno y Ruiz, 2009).

educación profesionalizante. Es disfuncional porque el estudiante de pregrado carecería del conocimiento teórico-metodológico suficiente para impulsar un trabajo de la magnitud teórica que entraña una tesis en su sentido ontológico (ser una forma primaria) y porque el sistema profesionalizante no tendría como fin primordial impulsar tareas de construcción de conocimiento, sino de aplicación y, consiguientemente, haría muy poco por imprimir una cultura de *investigación* en estricto sentido.

Sí, es cierto, la universidad se ha formado emulando los valores y el formato estructural de las disciplinas (la división del currículo, valores como el afán por el conocimiento, racionalidad al encarar los fenómenos, entre otros). No obstante, ha carecido de instancias pedagógicas para mediar las prácticas de investigación. Por doquier es posible encontrar instancias organizacionales que buscan mediar en el ingreso del estudiante hacia el mundo laboral (pasantías, *practicum*, becas, estancias de permanencia en instituciones), no ocurre lo mismo para la investigación, la excepción son las pocas universidades que han consolidado una práctica de investigación donde los estudiantes son atraídos a participar como asistentes de investigación. La situación encuentra eco en las prácticas de escritura⁵.

Se pueden esgrimir como objeción los trabajos de investigación que se componen durante el período escolar tienen el fin de orientarlo a la investigación, pero, en realidad, son ficciones de investigación, son formas derivadas. Esto quiere decir que los textos de investigación propuestos son exigüos. El estudio de una muestra colombiana tomada de diecisiete universidades (Pérez Abril y Rincón, 2013), encuentra que el porcentaje de composición de un artículo de investigación no va más allá del 11,81%, esto sin añadir que el hecho de que aunque se escriban no está garantizado que sean verdaderas investigaciones.

(2) El género, al estar ubicado en la comunidad disciplinar, se acoge a una situación comunicativa propia y da pie a un dispositivo administrativo-organizacional que resulta si no una experiencia completamente inédita en la vida del estudiante sí una experiencia con un nivel de complejidad que supera a sus experiencias previas. Debe actuar como un miembro de la disciplina que presenta su primera contribución significativa al conocimiento de su rama (Paré *et al.* 2009), es decir, escribir como si fuera un investigador o un profesional investigador, considerando que su lector ideal son los miembros expertos. El problema es esta abismal diferencia entre sus prácticas previas y lo que le exige la nueva situación.

⁵ Carlino (2003) incluye cinco factores decisivos que interactúan en la construcción de una tesis: la tradición disciplinar, el equipo de investigación, el tiempo con el que se cuenta, la práctica de investigación y el tutor.

Para comenzar, la comunidad disciplinar le plantea un nuevo rol, es investigador, no estudiante. Como investigador debe proponer un conocimiento, como estudiante debe aprender conocimientos. Si el estudiante no se siente todavía un investigador le será muy difícil hablar desde esa posición, más difícil será si no comprende que se encuentra ante una nueva situación comunicativa. Y determinar quiénes somos cuando enunciamos es un paso de singular trascendencia en la composición académica (Ivanič y Simpson 1992, Wenger 2001), de hecho, “discovering where the ‘I’ is one of the most important selfish, indulgent and rewarding academic tasks there is.” (Ivanič y Simpson 1992; 153). Cuando el estudiante carece de respuesta se queda atascado, al no lograr encontrar su identidad no logra encontrar desde qué posición hablar y sin esa posición no puede tener el control sobre su discurso.

El estudiante también deberá comprender que ha mutado su receptor. Ahora tiene un lector colectivo y otro tipo de audiencia: debe dirigirse a expertos que son quienes pueden debatir, asentir o comentar sus aseveraciones. Esto le obliga a incrementar el tono de formalidad, a no dar cosas por supuestas, a ser sigiloso en sus conclusiones, a evitar hacer alusión a conocimientos consabidos, a moverse como experto, a referirse a ellos en el metatexto. Si no consigue entender este juego y si no consigue encarar al receptor desde esta visión, termina por dirigirse al profesor, lo que lingüísticamente se traduce en la ausencia de elementos textuales explícitos que marquen a ese emisor ideal. Si logra asumirse como investigador novato, en cambio, se presentan otras tensiones: ¿realmente puede dirigirse a su audiencia como colega?, ¿tiene las credenciales suficientes para proponer algo realmente nuevo como exige un trabajo de investigación?, ¿puede oponerse a la escuela teórica de su centro o de sus “colegas” a sabiendas de que su acreditación está sujeta a la evaluación que ellos efectúen?

Igualmente conflictivo resulta determinar el propósito del texto (es decir, para qué escriben la tesis) porque es evidente que el motivo social de la tesis está más allá de una evaluación o de demostrar un conocimiento, motivos pedagógicos a lo que hasta ahora estaban acostumbrados; las definiciones de tesis leídas exhibían muy bien las diversas funciones a las que es adscrito. La tesis tiene que ser comprendida como un género polifuncional que cumple un macro objetivo de la comunidad académica (aprender), los objetivos de la disciplinas (aprender una metodología específica y aportar conocimiento), más los objetivos privados del estudiante. Estas metas podrían solaparse, una de ellas podría hegemonizar, otra podría desaparecer o podrían estar en tensión. No es fácil manejar estos planos funcionales. Incluso en el plano de la investigación, los autores entrevén la tesis privilegiando una de sus funciones. Swales (2005), por ejemplo, lo concibe como

una contribución sustancial y original a su campo de investigación, Parodi (2008), igualmente, considera que su macropropósito es persuadir acerca de un planteamiento teórico o ideológico; ambos privilegian el fin de las disciplinas. Pedagógicamente, está pensado como un examen que pone a prueba la capacidad del estudiante para desarrollar una temática con límite de tiempo y para estimular sus destrezas investigativas, lo que presupone habilidades para plantear problemas, buscar soluciones, manejar métodos, indagar en la bibliografía de forma metódica y exhaustiva, reflexionar sobre el tópico de la disciplina. Y para Carlino (2003), la tesis es uno de los géneros donde más confluyen los objetivos personales por el prestigio que acompaña su culminación.

A nivel privado, el estudiante puede tener diversas trayectorias (Wenger, 2001), puede ser una trayectoria entrante, porque la tesis es su medio para iniciar una carrera académica, o una trayectoria saliente, porque la tesis le permite salir al exterior de la comunidad académica, puede ser una trayectoria limitánea, porque mantiene su identidad entre límites, con vacilación, una trayectoria periférica, por elección por necesidad, es un requisito formal de graduación que hay que cumplir y punto. Swales (2005) añade que luego del macropropósito, interactúan una serie de factores que orientan su construcción, factores que tienen que ver con la carrera, la universidad, el país, las expectativas del estudiante... El estudiante debe entender para qué escribe el texto, pero el propósito que persiga nunca puede (o no debería) descuidar al motivo social del género, ser un texto que propone un conocimiento.

El género presenta otra situación novedosa al estudiante: la institución le adjudica un tutor, es la primera vez que es acompañado durante todo el proceso de composición de un texto. La idea detrás de la figura instalada es que el estudiante es un miembro novato de la comunidad disciplinar (no un miembro escolar) y que el tutor, un miembro experto del grupo, le apadrinará en ese trayecto. Pero en la práctica hay mucha dispersión sobre lo que realmente comporta este acompañamiento, ni el tutor ni el estudiante tienen claro cómo debe desarrollarse esa mediación y, por tanto, sus representaciones al respecto podrían no coincidir.

La dispersión ocurre, ya se habrá inferido porque maestro y estudiante deben cumplir un nuevo rol; rol que no entienden o no pueden asumir, el estudiante por las bases de su conocimiento y el maestro porque en los centros latinos no siempre es un investigador. Adiciónese que la tesis actúa como un género de graduación y este hecho lo somete a las presiones administrativas; de ahí que el tutor esté llamado a actuar como

representante de la institución y, como tal, a ser la autoridad que soporte la ideología del centro.

Entonces, el profesor podría actuar como colega que orienta a un miembro joven, como profesor con toda la jerarquía que emana de su figura, como un personal administrativo que vela por que su texto se condiga con el lineamiento teórico del centro. El rol que asuma influye en su grado de participación en la configuración del texto. Paré *et al.* (2009) han encontrado algunas clases de tutores de acuerdo, precisamente, a su involucramiento en la tarea: hay tutores lectores (leen como profesores), lectores implicados (si actúan como un miembro de la disciplina que lee un texto), aquellos que se sienten coautores, otros que se sienten como colega investigadores, o pueden tener múltiples localizaciones. Para Ivanič y Simpson (1992), el rol del tutor se mueve entre considerar su tarea como una fatigosa función administrativa a la que le confieren mínimo valor y tiempo, o considerarla como parte de su función como miembro de la comunidad académica y asignarle mucha atención.

Al ser una relación tan “especial” emergen nuevas preguntas para el tutor: ¿cuánto debe contribuir en el trabajo?, ¿hasta dónde puede intervenir?, ¿le compete el contenido o la parte lingüística referida a la construcción del discurso?, ¿es el coautor del texto? En ciertas disciplinas de las academias norteamericanas se espera que si el doctorando escribe un artículo sobre su investigación en el transcurso de su composición, el tutor aparezca como coautor (Becher, 2001). Para Prior (2006) los profesores son coautores de los textos en la medida que deciden qué escribir, identifican subtemas, perspectivas de investigación, imponen una fecha límite, especifican estilo y tipo y propagan valores, el estudiante de alguna forma cree que debe aceptar la ideología del profesor.

De igual forma, los estudiantes han forjado sus propias expectativas sobre la ayuda que esperan recibir del tutor. Hay un trabajo interesante que demuestra cómo esas expectativas chocan o se diferencian de las que poseen los maestros. La investigación de Yu Ren Dong (1998) —aplicada a 122 estudiantes y 32 profesores de dos centros norteamericanos: Georgia Institute of Technology y la University of Georgia no nativos— descubre que los profesores sienten que ayudan a los estudiantes mucho más de lo aquellos perciben. Citamos el cuadro comparativo con que realzan las diferencias, el porcentaje corresponde a las respuestas afirmativas sobre el tipo de ayuda prestada o recibida por el tutor en el desarrollo de la tesis, nos parece iluminador porque reconocemos en qué aspectos se aspira recibir orientación (solo hemos tomado seis de ellos) y, claro, por el contraste de datos (solo hemos tomado el porcentaje):

	Alumnos	Profesores
1. Definición del tema	36,89	68,75
2. Material de lectura	17,21	31,25
3. Citación	18,03	37,50
4. Organización de párrafos	29,51	50,00
5. Vocabulario	49,18	50,00
6. Gramática	45,08	62,50

Tabla 1

El estudio de Yu Ren Dong (2008) además planteó las expectativas que tienen los alumnos de forma general (no entrega datos porcentuales) sobre la figura del tutor: que estén más implicados, que les entreguen más tiempo, más cooperación, más detalles y que procuren atender sus trabajos con menos correcciones negativas. Las vacilaciones y la complejidad de la relación se dilatan si contemplamos la perspectiva de la institución. En nuestra investigación hemos comprobado los diversos nombres que puede tomar este acompañante según la institución educativa, nombres que, por supuesto, llevan diversas asociaciones y jerarquizaciones vinculadas al grado de participación que se aspira para su trabajo.

CENTRO	NOMBRES DE LOS TUTORES
1. Universidad Mariano Gálvez. Guatemala	Metodólogo (proyecto de investigación) Director Asesor
2. Universidad de Chile	Profesor guía Profesor consejero Colaboradores
3. Universidad de El Salvador	Docente director (licenciaturas) Docente asesor (grado en Medicina)
4. Universidad San Andrés. Argentina	Mentor
5. Universidad de los Andes. Colombia	Asesor
6. Universidad Central del Ecuador	Tutor
7. Instituto Tecnológico de Monterrey. México	Asesor
8. Universidad de Piura. Perú	Asesor Co-asesor
9. Universidad Simón Bolívar de Venezuela	Asesor
10. Universidad de Salamanca. España	Director

Tabla 2

La Universidad Mariano Gálvez y la Universidad de Chile distinguen tres tipos de figuras, cada una con una misión específica; es una manera de evidenciar cuán diferentes son las necesidades del tesista y cómo el centro ha percibido esas necesidades. La figura de un asesor o co-asesor parece importante, un complemento a la tarea del tutor, ¿cómo manejan esa relación estos intervinientes? Finalmente, están los distintos nombres asignados, vayamos a la asociación semántica que cada término lleva consigo (DRAE):

Asesor: ilustrador o consejero

Mentor: consejero, guía, padrino, maestro

Tutor: defensor, protector, orientador, director

Director: gobernador, consejero, orientador, regidor

Guía: que dirige o encamina

Consejero: que aconseja

González y González (2001) hablan de él como un *manager*, al estilo de un entrenador deportivo. Aunque el campo semántico es similar y subiste la idea de ‘consejero’, hay diferencias y connotaciones, no es lo mismo hablar de un *director* o de un *mentor*. Es evidente que si el centro opta por un nombre, que no parece indiferente, es porque involucra en él una información que estudiante y tutor reinterpretan a su modo. En suma, la variada terminología administrativa devela las diferentes instancias de participación que se pretenden para este tutor, un rol que no siempre parece sencillo a tal punto que puede ramificarse en una serie de figuras adicionales.

(3) El último punto que deseamos tocar es la refuncionalización que actualmente sufre el género y que está relacionado con la investigación. El ritual de iniciación ha exigido su reformulación ya porque el período educativo universitario se ha extendido gracias a la masificación del posgrado (entonces no entraña la culminación de un ciclo) o porque debe responder a las nuevas demandas sociales que reorientan el tipo de investigación. Barnett (1994) nos recuerda que la sociedad de la información ha reorganizado el saber y ha determinado nuevos tipos de conocimiento y con ello nuevos tipos de investigación, el llamado *modo 2* que retomamos aquí. Estos nuevos modos de aprehensión cognitiva se cuecen en las progresivas reformas que afronta el sistema universitario latino afanado en evolucionar hacia el nuevo paradigma de investigación y convive con las representaciones tradicionales del *modo 1*.

En este panorama podemos registrar dos movimientos básicos: uno que mantiene el género (1), aunque puede requerir de renominaciones y otro

que lo desplaza (2) y (3) para dar cabida a otros textos. Visto de forma más general, los cambios serían:

1. La tesis se desdobra en géneros diferenciados, según se dilate o contraiga, en función del ciclo al que se asocie, puede ser un género de pregrado o de posgrado. La diferencia puede ser expresada por medio del mismo nombre con el respectivo determinante (tesis de pregrado, tesis de doctorado) o con la asignación de un nuevo término como en los ejemplos que prosiguen:

TRABAJO DE GRADO. Es un trabajo académico, resultado de una investigación original sustentada en conocimientos y razonamientos teóricos, métodos y técnicas con rigor y coherencias científicos. Puede incluir también la realización de pruebas que afirmen o refuten las teorías [...] Se presenta una teoría original o derivada de un tema específico y se demuestra su validez usando un métodos de investigación con cuyo análisis se llega a conclusiones (Cisneros Estupiñán, 2007). Se caracteriza por ser una investigación que profundiza en un campo del conocimiento o lo presenta en una forma novedosa y crítica. Debe ser producto personal, representar un aporte valioso para la materia y demostrar autonomía de criterio intelectual y científico, capacidad crítica, analítica, constructiva, en un contexto sistémico y el dominio teórico y metodológico de los diseños de investigación propios de la materia (U. Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Derecho, 2004).

El cambio puede encausar el texto hacia el modo de investigación 2, un conocimiento más ligado a fines inmediatos:

TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN. Es de carácter individual y deberá contemplar las siguientes pautas:

- a) Ser integradora de los conocimientos y habilidades adquiridas durante la carrera
- b) Requerir procesos de análisis y síntesis del tema desarrollado.
- c) Evidenciar la actitud crítica del autor.
- d) Seguir una metodología propia del tema que se aborda.

- e) Contar con sustento teórico suficiente.
 - g) Aportar un enfoque original a la solución profesional de un problema específico.
 - h) Proporcionar una oportunidad para que el alumno/a ordene, sistematice y aplique conocimientos adquiridos y los transforme en un producto nuevo. Podrá basarse en: *formulación de estrategia de negocio, programa de desarrollo organizacional, diagnóstico de competitividad empresarial, plan de reconversión de recursos humanos, desarrollo de un plan de negocios, revisión bibliográfica exhaustiva de una temática pertinente a las disciplinas de la carrera*, con un objetivo crítico, constructivo o desafiante de nuevas incógnitas surgidas del análisis (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Administración, página web, el subrayado es nuestro).
2. El surgimiento de nuevos géneros, o más bien, de géneros que se refuncionalizan para operar como rituales de culminación de ciclos inferiores. La tesis como onomástica queda desplazada a favor de nombres más especializados en trabajos de menor dimensión, el texto requerido es una forma derivada, un estudio, aunque más “especializado”, en todas estas citas las cursivas son nuestras:

INFORME DE GRADUACIÓN. El informe estudia y desarrolla un tema de forma documentada y actualizada con fines de difundir el conocimiento existente, *procura reunir información ya existente que se halla en varias fuentes y la ofrecen al lector ordenadamente*; sus partes esenciales son la introducción, los capítulos y las conclusiones. Su elaboración requiere efectividad, capacidad de síntesis, saber ordenar, escoger y utilizar la información disponible. Su dosis de originalidad es reducida (Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ing. Industrial, s. a.).

MEMORIA. Es un breve escrito que constituye una aproximación a la metodología del trabajo científico, sin ser *un enfoque rigurosamente monográfico y sin el requisito de la originalidad* (Prellezo, 2010, España, énfasis nuestro).

TESINA. Se entiende por tesina una afirmación sustentada en evidencias que *no necesariamente son resultado del trabajo experi-*

mental del sustentante, sino que pueden ser extraídas de trabajos publicados en revistas o libros, con la adaptación necesaria para el problema específico que plantee el sustentante (UNAM, “Opciones de Titulación,” Facultad de Ciencias Químicas, s. a.).

TRABAJO DE GRADO. Se busca evaluar la habilidad del graduando para determinar un problema de investigación y estudiarlo dentro de un marco analítico que incorpore los conocimientos teóricos adquiridos y/o el uso de herramientas cuantitativas correctas. *A diferencia de una Tesis de Grado, la Memoria de Grado no requiere de un objeto de estudio inexplorado. Las fuentes de información pueden ser, por tanto, de carácter secundario.* El tratamiento del problema debe superar el nivel puramente descriptivo, pero no requiere ni innovación teórica ni metodológica. Aunque la Memoria de Grado es esencialmente una revisión bibliográfica de carácter analítico, el estudiante debe aportar un valor agregado al contenido bibliográfico (UNIANDES, Economía, web).

- 3) La desaparición de géneros de investigación en el pregrado por géneros profesionales, un afán por afirmar el nivel de pregrado como una práctica profesional, naturalmente en relación con la carrera y dejar el posgrado para la investigación propiamente dicha.

PROYECTO. Son trabajos cuyo objetivo es poner en práctica los diferentes métodos de producción de mensajes (escritos, audiovisuales o publicitarios), de estrategias de comunicación o proyectos específicos del campo profesional [...] Parte de una fundamentación teórica e incluye el diseño de la metodología a aplicar, así como el desarrollo del producto de comunicación, el cual deberá ser validado y constituye el resultado de la investigación. En los casos en que proceda deberá ser acompañado de discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones (Universidad Rafael Landívar, s. a., Comunicación, s. a.).

TRABAJO DE TÍTULO. Es una actividad terminal de la carrera, es el primer trabajo profesional desarrollado por el estudiante. Debe enfrentar un problema de ingeniería industrial, en cuya solución debe hacer uso de las competencias adquiridas, las habilidades logradas y los conocimientos apropiados en el transcurso de sus estudios. Consiste en emplear metodologías y buenas prácticas de ingeniería para formular, analizar, desarrollar y dar solución a un problema real relacionado con áreas propias de la disciplina. El trabajo debe

ser un aporte personal del alumno, original, con la rigurosidad y ética profesional de un ingeniero (U. de Valparaíso, Facultad de Ingeniería Civil Industrial, Chile, página web).

Esta ampliación tiene dos efectos discursivos relevantes. Cuando se mantiene la noción de tesis para las titulaciones que no sean el doctorado, se proyecta cierta confusión para diferenciar los alcances de los textos en función del nivel y, la profusión de nombres que se inauguran para precisar a los géneros de graduación.

¿Qué define una tesis de pregrado que la oponga a una de máster? o puede ser que estemos llamando tesis a algo que realmente no lo es. La profusión onomástica (a propósito, cada nombre está impuesto por sus padres creadores: los administradores educativos) es evidente a pesar de la microscópica muestra esbozada, solo en ella se han develado siete nombres de géneros de graduación:

1. Proyecto de grado o de graduación
2. Trabajo de título
3. Trabajo de grado
4. Informe de grado
5. Memoria (o Memoria de carrera)
6. Tesina
7. Tesis de pregrado

La diversidad es natural, la variedad regional se verá reflejada en preferencias discursivas y es natural en un sistema que ha ido asentado cambios de forma adaptativa más que revolucionaria, de forma espontánea más que con una ideología detrás. Pero esto no conlleva a que abandonemos la pregunta de si géneros como *tesina*, *memoria*, *tesis de pregrado*, *trabajo de grado* que están sirviendo al mismo fin (trabajo final de pregrado) son formas sinónimas o géneros diversos como variantes diatópicas (pues no parece estar asociada exclusivamente a la disciplinariedad). El asunto de las regularidades es crucial porque una distinción de género debe ser capaz de decir qué diferencias de valor encontramos en los textos para oponerlos entre sí y lo es también porque la bibliografía a la que se recurre no siempre circula por un campo local. Si no ocurre, se generan polisemias que hacen que no estemos seguros si tal texto tiene una forma exclusiva, se torna una onomástica conflictiva.

En la investigación descubrimos algunas propuestas. Para Bizcarrondo y Urrutia (2010), *tesina* es el equivalente de *proyecto de fin de carrera* y *memoria* sustituye a *tesina*. La Universidad Santiago de Chile, en su manual

de elaboración de tesis, advierte que usa el nombre *tesis* para referirse a todo trabajo presentado por los estudiantes de pre y posgrado, conducente a la obtención de un título profesional y/o grado académico, esto es: seminario de título, memoria, informe de título, etc. Según Alcaraz Varó (2000), los trabajos en los que se presenta la reflexión e investigación están englobados en un macrogénero llamado ensayo (artículo de investigación, monografía, recensiones, etc.). Prellezo (2010) advierte que *tesis* y *tesina* son nombres sinónimos y que el término *monografía* actúa como hiperónimo de todos estos géneros, porque su elaboración responde de forma sistemática a los mismos principios y elaboraciones metodológicos.

Ateniéndonos únicamente a esta exigua muestra se traducen dos ideas: los géneros están emparentados por sus estructuras discursivas tanto que resulta difícil percibir sus límites y, de cierta forma, parecen sugerir un orden de gradación entre ellos —para Swales (2005), muchas veces la tesis es un desarrollo macro del artículo científico—, aunque no hay unanimidad sobre si el género macro es el *ensayo*, la *monografía* o la *tesis*. Esto ocurre, entendemos nosotros, porque las características formales de los textos (salvo en el caso del proyecto) —que deberían contemplarse como rasgos caracterizadores determinante de las propiedades específicas— no poseen rasgos definitorios que aportarían sus propiedades constitutivas. Los géneros no parecen diferenciarse por su macroestructura discursiva (que varía desde el esquema del artículo científico de las ciencias puras hasta la forma, introducción, cuerpo y conclusiones de las ciencias sociales y humanidad, sin olvidar mencionar secciones como bibliografía, dedicatorias, agradecimientos, anexos), varían por el tipo de investigación. Tal parece que la tesis doctoral estaría tipificada como una investigación del *modo 1*, como *forma primaria* y como *investigación* en estricto sentido, a diferencia de los demás textos, como revelan las distintas definiciones que prescriben los géneros.

El asunto, pues, merece una mayor indagación y muestras más extensas. Por ahora, cabría apuntar que no parece acertado pensar en una fórmula macro alrededor del *ensayo* o de la *monografía* debido a las particularidades que hemos referido y por la manera en que tales textos vienen funcionando dentro del sistema. Habría que encumbrar a la *tesis* como género modelo discursivo y como modelo de investigación. Igualmente, pensamos nosotros, debería discutirse el nombre ‘trabajo’ por el que los padres administradores han registrado los textos sin mayores argumentos. Es un nombre altamente peligroso porque en la mentalidad estudiantil la palabra ‘trabajo’ está arraigada, como texto pedagógico supone continuidad y el género pretende su ingreso en otro tipo de comunidad, supone cambio. Es peligroso también

porque no entraña por sí mismo una característica textual definitoria que sí se percibe en otros géneros (pensemos en ensayo, monografía, reseña), si trabajo es todo tipo de tarea, necesariamente hay que prever la nota que lo particularice. Y es peligroso porque la categoría estaría actuando como denominar a la clase de ritual no cómo debe ser ese ritual, y esto lo convierte en un auténtico cajón de sastre; si no, he aquí una muestra de lo que el nombre puede concitar, una apabullante cantidad de formas:

EL TRABAJO DE GRADO. Implicará que los estudiantes centren su atención en la *elaboración de diagnósticos o documentos académicos, sistematización de nuevos modelos teóricos de experiencias en una comunidad, productos artísticos y proyectos profesionales*. Un ejemplo de esto es que se podrá medir los conocimientos de un futuro médico mediante casos prácticos como la intervención en una operación (Ecuador, énfasis nuestro).

Conclusiones

En esencia, hemos sugerido que para comprender el género no debemos mirar solo hacia el frente, al acto mismo; hay que girar la vista hacia quienes fomentan el ritual (la sociedad) y hacia los elementos que forman parte del acto (la estructura académica). Al actuar de esta manera hemos podido obtener una panorámica más envolvente del género. Hemos comprendido que se trata de un problema profundamente vinculado a los vaivenes de la academia como institución (vaivenes impuestos por el contexto social) y a los paradigmas que han regido en ella; ha pasado de ser un ejercicio retórico, a un ritual de graduación como género oral, luego se refuncionalizó como ejercicio de investigación, y después se convirtió en un instrumento pedagógico. Actualmente la tendencia vacila entre sostener el texto para el posgrado o vitalizarlo como un ejercicio entendido como ritual de graduación al modo de investigación 2, que busca dirigir al estudiante a situaciones pragmáticas que no solo resultan más operativas, sino también más necesarias para el sistema, para lo cual se hace necesario, en ciertos casos, mutar su nombre.

De igual manera, hemos comprendido que los problemas pedagógicos que entraña el texto radican en la configuración del sistema de educación superior: es un género de investigación incrustado en una atmósfera profesionalizante. Un sistema profesionalizante promueve una organización administrativa y curricular que no contribuye o contribuye muy poco a forjar una comunidad de práctica afín a la investigación, sin

esa participación difícilmente se pueden aprehender las prácticas letradas altamente especializadas. De esta manera, la tesis emerge como un cuerpo extraño, como un ritual incómodo no solo para los estudiantes, incluso los maestros tutores sienten la incertidumbre que genera su figura. La organización administrativa no ha construido una cultura de investigación por medio de espacios institucionales, tampoco ha alcanzado a hacer explícitos aspectos como los alcances del género, la manera de orientar a los estudiantes sobre su construcción o a organizar la relación del tutor con el nuevo investigador. La tesis es de esos géneros que lleva muchos (a veces demasiados) elementos tácticos⁶: no se presentan argumentos para definir cuál es el modelo ideal que hay que seguir, las tesis que reposan en las bibliotecas no suelen estar acompañadas de la nota recibida o de las recomendaciones⁷, entonces, como Bunton (1998) entrevistó, no siempre pueden ser una referencia del “buen hacer”. Las universidades expiden reglamentos, pero salvo excepciones estos se refieren a los requisitos formales, la manera de presentación y asuntos administrativos, más que a cuestiones estructurales. Mientras esto no cambie, la tesis seguirá siendo el ritual doloroso que se abandona a medio camino o que se construye apelando al sentido común o, lo que es muy doloroso, recurriendo a los numerosos centros de “ayuda” de tesis que pululan a lo largo de todo el mundo hispano.

La práctica de aula muy poco hace al respecto, aunque podría y debería hacer más. Enclaustrada en un orden curricular y en una pedagogía conservadora, ha sido incapaz de ver el valor de la escritura como un elemento modular del aprendizaje y de la construcción del saber y ha reducido el texto a un instrumento de evaluación. Tal vez por la ausencia orgánica de espacios, tal vez por la desidia, las prácticas letradas terminan por menoscabar la escritura de investigación. Igualmente, hace falta reorientar las actividades discursivas y forjar una pedagogía que no solo enseñe contenidos, sino también maneras de ser: construir una tesis es aprender a ser miembro de la disciplina, es cambiar de identidad (Barnett, 1994, Ivanič y Simpson 1992, Wegner, 2001), un ritual que conecta prácticas e identidades locales con otras posiciones en el tiempo y en el espacio (Wenger, 2001). Solamente cuando el estudiante logre plantear su ubicación y saber que se le concede voz para que actúe simétricamente como emisor autorizado y que, por tanto, debe posicionarse desde otro plano de actuación podrá anticipar

6 Huerta convenientemente acierta al mencionar ciertos hábitos ‘intuitivos’ que perviven en la construcción de la tesis, por ejemplo, que el número de folios está dictaminado por “el sentido común y las costumbres”, y ese sentido común tiende a concluir que “mientras más hojas es mejor” (s. p.).

7 Hay excepciones: La Escuela de Ciencias Forestales de la Universidad de Chile obliga a que conste la nota del trabajo en la contraportada de la Memoria de graduación, un indicativo de la estima que ha merecido. De acuerdo, las universidades suelen premiar los mejores textos, pero esto rara vez se menciona en el trabajo mismo ese valor adjudicado.

el grado cognoscente que se le está exigiendo. Un ritual de iniciación no puede concebirse sin la consciencia del cambio.

Otra necesidad imperiosa es que el sistema y el maestro encaren el género como práctica de investigación y como práctica letrada. Cercenar una de estas dimensiones es olvidar una parte capital de su constitución. Esto es esencial si recordamos que la construcción del conocimiento pasa inevitablemente por la retórica de los textos y, más aún, si tenemos en mente que la función social de la academia es conducir una reflexión sobre la práctica misma y sobre su valor dentro del sistema. Los estudiantes necesitan conocer los textos que componen, pero no solo como medios de comunicación; además, deberían conocer sus fundamentos, sus asuntos problemáticos, debatir sus valores.

El sistema escolar como toda institución no solo funciona por el viento que sopla de fuera, es posible modificarlo desde dentro, desde sus propias bases; este cambio solo puede ser incitado por la materreflexión. La responsabilidad del sistema, por tanto, es clave para reordenar y avivar la práctica y evitar así el naufragio que inicia al principio de la travesía. Un ritual de iniciación no sobrevive como práctica cultural solo porque modifica al sujeto, es la sociedad misma la que se constituye y reafirma en cada ejercicio. Vale recordar que la re-alfabetización académica promueve la inclusión social como muestra de un verdadero ejercicio de la ciudadanía en la construcción de la equidad y que está contemplado en el Plan Nacional del Buen Vivir (2013). Además, mediante la lectura y la escritura académicas, el Ecuador mostrará su real participación en el mundo científico y empresarial, visibilizando a un país que está implementando cambios profundos en su educación superior y que debe ocuparse de estos temas, para posicionarse en el orbe académico internacional a través de la publicación de su pensamiento.

Referencias bibliográficas:

- Barnett, R. (1994). *The limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society*. Londres: Open University Press.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Trad. Andrea Menegotto. Barcelona: Gedisa.
- Bizcarrondo, G. y Hernán U. (2010). *Escribir y editar. Guía práctica para la redacción y edición de textos*. Bilbao: Deusto.
- Borsinger, A. (2007). “La tesis”, en Cubo de Severino, Liliana (coord.): *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico*. Córdoba: Comunicarte, pp. 267-282.
- Bunton, D. (1998): “Linguistic and textual problems in Ph.D and M. Phil theses”. Tesis de Doctorado. Universidad de Hong Kong. Internet: <<http://hdl.handle.net/10722/39580>>. Acceso: 20 de enero de 2014.
- Carlino, P. (2003). “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelen más Difícil”, en *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*, Universidad Católica de Valparaíso: Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003.
- Cisneros Estupiñán, M. (2007). *Cómo elaborar trabajos de grado*. Bogotá: Ecoe.
- Escandell, V. (2003). “La investigación en pragmática”, en *Interlingüística* (14), pp. 45-58.
- Gläser, R. (1993). “A Multi-level Model for a Typology of LSP Genres”, en *Fachsprache International Journnal of LSP*, 15 (1-2), 1993, pp. 18-26.
- Gibbons, M. et. al (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- González y González, L. (2001). “Qué es, cómo se hace una tesis doctoral”. Madrid: Uned, Internet: <[http://www.uned.es/deahe/ Que%20es%20 como%20se%20hace%20una%20Tesis%20 Doctoral.pdf](http://www.uned.es/deahe/Que%20es%20como%20se%20hace%20una%20Tesis%20Doctoral.pdf)>. Acceso: 20 de enero de 2014.
- Huerta, J. (2006). “Diez mitos acerca de la producción de una tesis”, 2006, en Internet: <[http://academia.uat.edu.mx/pariente/Tesis/ Diez%20 mitos%20acerca%20de%20la%20produccion%20de%20una%20 tesis.pdf](http://academia.uat.edu.mx/pariente/Tesis/Diez%20mitos%20acerca%20de%20la%20produccion%20de%20una%20tesis.pdf)> Acceso: 11 de febrero de 2013.

- Ivanič, R. y John S. (1992). "Who's who in academic writing?", en Fairclough, Norman (ed.): *Critical Language Awareness*. Londres/ Nueva York: Longman, pp. 141-173.
- Paré, A., Doreen Starke-Meyerring y Lynn McAlpine (2009). "The dissertation as a Multi-Genre: many readers, many readings", en Bazerman, Charles et al. (eds.): *Genre in a changing world: Perspectives on writing*. Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse and Parlor Press, pp. 179-193.
- Parodi, G. (2008). *Géneros Académicos y Géneros profesionales*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Pérez Abril, M. y Gloria Rincón (Coord.) (2013). ¿Por qué se lee y se escribe en la Universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pontificia Universidad Católica de Quito (2009): "Guía para la elaboración de tesis de posgrado", página virtual, Internet: <http://www.pucese.edu.ec/cid/images/reglamentos/Instructivo_Tesis_de_grado_PUCESE_CID.pdf> Acceso: 12 de agosto de 2013.
- Prellezo, J. (2010). *Investigar: metodología y técnica del trabajo científico*. Madrid: CCS, D. L.
- Prior, P. (2006): "A Sociocultural theory of writign", en MacArthur, Charles, et al. (eds.) *Handbook of writing research*. New York: Guilford, pp. 54-66.
- Real Academia de la Lengua (2001). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda Edición. Madrid: Espasa.
- Ren Dong, Y.(1998). "Non-native graduate students' Thesis/Dissertation writing in Science: Self-reports by students and their advisors from two vs. Institutions", en *English for Specific Purposes*, Vol. 17. N.º 4, pp. 369-390.
- Russell, D. (1991). *Wrting in the academic disciplines, 1870-1990: a curricular history*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Soto, C. (2003): "La tesis universitaria no es problema", en Internet: <http://www.universidades.com.gt/la-tesis-universitaria-no-esproblema/> Acceso: 13 de enero de 2014.

- Swales, J. (2005). *Research genres: explorations and applications*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Tamola, D. (2007). “La tesina de licenciatura”, en Cubo de Severino, Liliana (coord.): *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico*. Córdoba: Comunicarte, pp. 235-265.
- Universidad Autónoma de México (s. a.): Opciones de titulación en la UNAM, Facultades y Escuelas. Página virtual: <http://www.pve.unam.mx/titulacion/opcionestitu2011.pdf>
- Universidad Central de Venezuela (2004): *Manual para la elaboración de Tesis Doctorales, Trabajos de Grado y Trabajos Especiales*. Caracas: Centro de Estudios de Posgrado Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas-Universidad Central de Venezuela. Internet: <<http://www.postgradofcjp.net.ve/docs/manuales/Manual160204.pdf>>. Acceso: 2 de mayo de 2014.
- Universidad de los Andes (s. a.): “Reglamento de seminario y tesis de grado de las maestrías PEG y PEGMAR”, en Internet: http://economia.uniandes.edu.co/Facultad/reglamentos/Reglamento_de_seminario_y_tesis_de_grado_de las_maestrias_PEG_y_PEGMAR Acceso: 2 de febrero de 2014.
- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (s. a.). Facultad de Economía, página Web, <<http://www.econ.unicen.edu.ar/media/fce/academico/carreras/rca198.TrabajoFinal.Licenciatura.pdf>> Acceso: 13 de marzo de 2014.
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos (s. a.): “Pautas de elaboración de tesis e informes para la obtención del título de ingeniero industrial”. Facultad de Ingeniería Industrial. Instituto de Investigación, Internet: <http://industrial.unmsm.edu.pe/archivos/investigacion/pautas_tesis.pdf> Acceso: 18 de abril de 2014.
- Universidad Rafael Landívar (s. a.) “Guía para elaboración de trabajos de graduación”. Universidad Rafael Landívar-Ciencias de la Comunicación-Facultad de Humanidades,<<https://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/58/Archivos/Guia%20para%20trabajos%20de%20graduacion.pdf>> Acceso: 20 de abril de 2014.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Trad. Genís Sánchez Barberán. Barcelona: Paidós.

Wynarczyk, H. (2002): “El trabajo de tesis. Orientaciones técnicas, especialmente para niveles de licenciatura y máster en ciencias de la administración y sociales”, en página virtual Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias Económicas. <http://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/eltrabajodetesis/introduc.htm> Acceso: 23 de abril de 2014.

Ziman, J. (2003). *¿Qué es la ciencia?* Trad. Eulalia Pérez Sedeño y Nuria Galicia Pérez. Cambridge: Cambridge University Press.

Experiencias en el uso de la lectura como forma de extraer lecciones metodológicas de artículos científicos¹

Esteban Samaniego

Introducción

En algunas universidades los programas de magíster suelen incluir algún curso con el nombre de *Metodología de la investigación* u otro similar. La idea fundamental es dotar al estudiante de ciertos conocimientos y herramientas para encarar la realización de trabajos de investigación, en especial el que lleva a la elaboración de su tesis de magíster. En muchos casos, estos cursos son fundamentalmente normativos. En esta vena, existen diversos textos (Briones, 1985), que proporcionan indicaciones sobre los pasos que se deben seguir para realizar el diseño de un proyecto de investigación. Aunque un enfoque de esta naturaleza puede ser valioso en alguna medida, no queda del todo claro si existe una correspondencia fuerte entre lo dado como ejemplar y la práctica real de la investigación.

Por otro lado, existe evidencia de la importancia que tiene la relación de trabajo cercana entre un investigador experimentado e investigadores con menor experiencia (Heinze *et al.*, 2009). Por esta razón, como forma de crear un ambiente más propicio para la creatividad científica, es preferible que el tamaño de un grupo de investigación no sea demasiado grande. Esto favorece la interacción entre el investigador líder y el resto del grupo. Se podría entonces hablar de que el aprendizaje efectivo de la investigación exige un efecto de inmersión en un ambiente propicio. Sin embargo, en el caso de la mayoría de universidades ecuatorianas, debido a la falta de institucionalización de la investigación, estas condiciones no son fáciles de encontrar. Como respuesta ante esta circunstancia, cabría buscar alternativas que permitan subsanar esta carencia.

Otro problema que puede derivarse de un enfoque puramente normativo es un exceso de generalidad. Muchas veces se dan guías que a grandes rasgos describen el método científico. Esto puede causar una deficiencia

¹ Artículo publicado en la Revista de Humanidades y Educación Pucara N.º 27, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca. Cuenca: Gráficas Hernández, 2016, pp.215-224.

de motivación en los estudiantes, que no pueden vislumbrar la conexión entre sus intereses y la posibilidad de afrontar los problemas de su área del conocimiento mediante la investigación. Esto es análogo a lo descrito en Carlino (2003) sobre la enseñanza de la escritura académica y la necesidad de un contexto para aprender efectivamente.

Existen, en definitiva, varios problemas que se pueden ocasionar por la utilización de un enfoque puramente normativo en un curso de metodología de la investigación. Aquí nos concentramos en tres: la posible desconexión con la realidad de la investigación, la falta de un efecto de inmersión en un ambiente favorable a la actividad investigativa y la necesidad de un contexto que vuelva significativo el aprendizaje.

Como respuesta, se propone en este trabajo una alternativa que intenta partir de la realidad de la investigación en un contexto cercano al área de interés de los estudiantes. Se busca subsanar en alguna medida la falta de tutoría cercana mediante el acercamiento a textos científicos que representen ejemplos de las mejores prácticas en el área del conocimiento en que se enmarca el programa de magíster. Para esto, se diseñó una serie de ejercicios de lectura activa, en los cuales el estudiante es expuesto a situaciones en las que debe intentar adoptar la perspectiva de autor. De esta manera, se pretende que se extraigan nociones metodológicas de los artículos revisados. El enfoque da la vuelta al esquema *DADA una metodología, DISEÑAR una investigación*, para transformarlo en un esquema del tipo *DADO un artículo científico, ENCONTRAR su metodología*.

Este artículo se organiza de la siguiente manera. En las dos secciones que siguen, se describen las ideas que motivaron el enfoque adoptado: 1) concebir al aprendizaje de la metodología de la investigación como un problema inverso y 2) la analogía con el aprendizaje de la escritura académica. A continuación, se describen las experiencias derivadas de la aplicación del enfoque. Se detalla un caso específico para ilustrar los resultados obtenidos. El artículo finaliza con algunos comentarios relacionados con estas experiencias.

El aprendizaje de la metodología de la investigación como problema inverso

Uno de los conceptos más interesantes en la ingeniería es el de *ingeniería inversa*, Eliam (2011). Se trata en este caso de extraer los principios de diseño a partir de un artefacto ya construido. Contrariamente a la ingeniería

directa, en la cual se define el diseño tanto como sea posible para llegar a su implementación, la aplicación de la ingeniería inversa no está en principio bien definida. Esto se debe a que existen varios posibles principios de diseño que pueden llevar al mismo artefacto. Es, por tanto, necesario realizar conjeturas para ensayar una definición completa del diseño que condujo al artefacto que se está analizando.

Los problemas de ingeniería inversa pertenecen a una clase mayor que es el de los *problemas inversos*. En Bunge (2006), se realiza un análisis bastante profundo de este tipo de problemas. Se pone de relieve el hecho de que, a pesar de su importancia, no ha existido una preocupación real en la literatura filosófica. La investigación implica abordar la resolución de problemas cognitivos. Entre estos, los problemas inversos son probablemente los más duros de enfrentar; sin embargo, estos nos conducen a los avances más importantes en el conocimiento científico. Bunge pone como uno de sus ejemplos la tarea de Newton al tener que “inferir” (de hecho, como aclara el autor, sería preferible hablar de “*guessing*”, “conjeturar”) las leyes del movimiento de los planetas a partir de las trayectorias observadas por Tycho Brahe y sistematizadas por Kepler. Este es un problema inverso cuya resolución causó, como se sabe, cambios fundamentales en la ciencia.

La constatación de la importancia de aprender a investigar investigando es algo que cualquiera que haya realizado estudios que impliquen investigación científica, por ejemplo estudios doctorales, puede atestiguar. Parte fundamental de ese proceso investigativo es la lectura de artículos científicos. Lo que se asume en este trabajo es que este proceso de lectura en el marco de la actividad científica implica ir más allá de los contenidos y extraer nociones metodológicas. Esto necesariamente conlleva realizar conjeturas sobre las razones que llevaron a la toma de decisiones metodológicas de los autores del artículo revisado. En definitiva, se debe intentar asumir la perspectiva del autor. También se parte aquí de suponer que, en general, este proceso se realiza de manera implícita, esto es, se trata de conocimiento tácito (Polany, 1966). Los ejercicios que se implementaron en diferentes cursos de metodología de la investigación y que se describen más adelante, pretendían precisamente explicitar este conocimiento para los estudiantes que participaron en ellos.

La importancia del contexto en el aprendizaje de metodología de la investigación

Otro de los supuestos en que se basa el enfoque que se plantea en este trabajo es el de la importancia del contexto para la efectividad de un curso de

metodología de la investigación. En este sentido, existe una analogía clara, a entender del autor, con el trabajo desarrollado por Bazerman (1988) con respecto al problema del conocimiento de la escritura (*writing knowledge*). Bazerman habla del problema práctico de preparar a estudiantes de diversas disciplinas para la escritura de ensayos académicos. Se describe cómo la primera aproximación adoptada por él consistió en usar las herramientas que típicamente se usan en un Departamento de Lenguas. Sin embargo, en poco tiempo quedó claro que los criterios adecuados para juzgar un texto académico pasaban por considerar la actividad social e intelectual de la cual el texto era parte. Esto tiene que ver en gran medida con la forma en la cual la actividad académica está organizada desde el punto de vista sociológico, esto es, por comunidades académicas.

Más allá de la importancia fundamental del método científico como estrategia general para describir, predecir y explicar el comportamiento de sistemas reales (Bunge, 1998); emprender un proyecto de investigación específico implica conocer los problemas y los métodos que han sido validados por la comunidad científica relevante. Vale mencionar que el aceptar la realidad de la importancia del control ejercido por una comunidad científica (Bunge, 2010), no implica de ninguna manera aceptar las tesis del relativismo epistémico (Bunge, 1983). Es, por tanto, importante que alguien que desea incursionar en la investigación en cierta disciplina esté expuesto a los estándares en cuanto a la relevancia de los problemas y la validez de los métodos que se desprenden de la práctica de una comunidad científica y que se reflejan especialmente en revistas especializadas.

La importancia del contexto está además relacionado con aspectos motivacionales. Por lo general, un estudiante se siente motivado si la investigación que realiza o que analiza está relacionada con el área del conocimiento de su interés. El conocimiento general de los pasos que llevan a la elaboración de un proyecto de investigación puede ser interesante por sí mismo, pero su incorporación al sistema de conocimientos de largo aliento de los estudiantes se va a dar efectivamente solo si se toman en cuenta al menos en alguna medida sus intereses específicos.

Experiencias

Se trabajó con estudiantes de cursos de magíster en diferentes áreas de la ingeniería (sistemas eléctricos de potencia, gerencia de sistemas de información, gestión de la energía, geomática, transporte). Estos cursos fueron impartidos en la Universidad de Cuenca, Ecuador. Es importante mencionar

que en esta institución se considera como indispensable que cada programa de magíster incluya entre sus asignaturas la metodología de la investigación.

El principal objetivo de estos cursos fue proporcionar a los estudiantes las herramientas metodológicas necesarias para elaborar su proyecto de tesis. Para esto debían ser capaces de realizar una revisión adecuada del estado del arte, plantear con precisión un problema de investigación, plantear hipótesis, definir objetivos, definir la metodología adecuada y, a partir de dicha metodología, definir las actividades necesarias para alcanzar los objetivos propuestos. Para esto el estudiante debería ser capaz de seguir la secuencia planteada en Bunge (2010) para una investigación científica: elección del conocimiento base (background knowledge) – planteamiento del problema – solución tentativa (hipótesis, técnica experimental, etc.) – contrastación empírica – evaluación de resultados. En este sentido, es importante mencionar que uno de los primeros problemas que se presentan en las ingenierías al querer adoptar un esquema normativo tradicional sin recurrir a la realidad de la investigación es el de la artificialidad de querer plantear hipótesis en muchos de los proyectos tentativos que interesan a los estudiantes. Esto se debe a que el tipo de investigación que se realiza en ingeniería se enmarca muchas veces en la llamada *investigación constructiva* (Kasanen *et al.*, 1993), que se fundamenta en afrontar problemas de la realidad mediante soluciones innovadoras; así como construye soluciones más que en describir la realidad. En este caso, la solución tentativa a un problema planteado no es una hipótesis sino un artefacto, ya sea real, como un prototipo, o un constructo, como un algoritmo.

El principal ejercicio planteado a los estudiantes fue el de escoger un artículo científico y analizarlo. La idea era que con el material obtenido de dicho análisis debían realizar una presentación en la cual actuaban como los autores de dicho artículo. La consigna era por tanto leer con perspectiva de autor.

Como actividad previa, se realizó el análisis de dos artículos en clase. En estos análisis se explicaba cómo extraer lecciones metodológicas. Para empezar se explicitaba la estructura. Esto daba ya pistas sobre el tipo de investigación. Por ejemplo, una estructura IMRYD (Introducción, Materiales y Métodos, Resultados y Discusión) indicaba que muy probablemente se trataba de un estudio experimental. Otras estructuras muy comunes en la investigación constructiva constaban de una introducción, seguida de secciones en las que se explicaba la metodología de construcción del artefacto innovador propuesto. Este artefacto era evaluado en una sección posterior. Una vez explicitada la estructura, se procedía a identificar otras nociones presentes en el texto. Se mostraba cómo en la introducción típicamente se analiza el conocimiento

base (background knowledge) y el problema que se quiere abordar. Por otro lado, se identificaban los métodos usados para construir la solución tentativa, en el caso de la investigación constructiva, o para contrastar la hipótesis de investigación, en el caso de la investigación descriptiva. Se explicitaba además la forma en la cual se realizaba el análisis de resultados.

En general, era posible identificar la secuencia correspondiente al método científico en los artículos revisados. Sin embargo, el hacerlo en una investigación concreta relacionada con los intereses de los alumnos proporcionaba una cercanía que suscitaba interés por lo metodológico a través del interés originado en los contenidos.

Se presenta a continuación uno de los resultados conseguidos por un grupo de estudiantes luego del análisis de un artículo científico seleccionado por ellos. Este ejemplo específico se produjo en el marco de un programa de magíster en Vialidad y Transporte. Se solicitó que se realizara una ficha previa que se usaría como base de la presentación. La ficha elaborada es la siguiente:

Artículo elegido:

Cognitive load and detection threshold in car following situations: safety implications for using mobile (celular) telephones while driving.

¿Cuál es la pregunta de investigación?

La carga cognoscitiva ¿afecta la capacidad de reacción en un conductor?

Las actividades que dividen la atención visual del conductor ¿afectan la reacción del mismo?

Identificar la respuesta o solución tentativa (hipótesis).

Tanto las actividades que representan la carga cognoscitiva como las actividades que dividen la atención visual del conductor afectan la capacidad de reacción en términos de tiempos de reacción de frenado y tiempos de colisión.

Metodología.

Se tomó una muestra de 19 participantes entre hombres y mujeres con edades entre 20 y 29 años, con una experiencia de manejo entre

los 2 000 y 125 000 km recorridos y todos tenían la licencia europea estándar. La prueba se realizó para determinar el desempeño de los conductores en un tramo de 30 km de autopista entre Helsinki y Porvoo. El vehículo guía estaba equipado con cámaras y con un dispositivo radar laser multirayos, capaz de medir la distancia entre vehículos con una precisión 0.1 m. El vehículo que venía atrás, estuvo equipado con doble comando. Para realizar la prueba, el conductor se familiarizó con el vehículo por un lapso de quince minutos. Aproximadamente cuatro semanas antes del experimento, a los participantes se les realizó dos exámenes cognoscitivos para determinar su habilidad de realizar dos actividades a la vez. Las condiciones probadas fueron:

- Actividad de control.
- Una actividad de marcado de teléfono.
- Una actividad cognitiva.
- El vehículo guía desaceleraba y se medía la capacidad de reacción del conductor del vehículo posterior.

Como se puede observar, los estudiantes fueron capaces de extraer los aspectos fundamentales de la secuencia característica del método científico. El valor añadido con respecto a haber simplemente asimilado de forma normativa esta secuencia es precisamente que el tema del artículo era de interés para los estudiantes. Este mismo grupo de estudiantes decidió luego escribir su proyecto de tesis tentativo sobre la relación entre las cargas cognitivas a la hora de conducir y la seguridad vial.

Comentarios finales

Este trabajo pretende compartir un enfoque al aprendizaje de la metodología de la investigación que parte de la realidad de la investigación, por oposición a un enfoque puramente normativo. Los conceptos de lector activo y de contexto son fundamentales para entender este enfoque. Sin embargo, las experiencias presentadas aquí han sido relatadas desde una perspectiva más bien cualitativa. Se plantea, entonces, como un posible desarrollo futuro, un estudio que intente medir de manera cuantitativa la efectividad de la propuesta realizada.

Referencias bibliográficas:

- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science* (p. 59). Madison: University of Wisconsin Press.
- Briones, G. (1985). *Evaluación de programas sociales: Teoría y metodología de la investigación evaluativa*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Bunge, M. (1983). Paradigmas y revoluciones en ciencia y técnica. *El Basilisco: Revista de filosofía, ciencias humanas, teoría de la ciencia y de la cultura*, (15), 2-9.
- _____. (1998). *Philosophy of science: from problem to theory* (Vol. 1). Transaction Publishers.
- _____. (2006). *Chasing reality: Strife over realism*. University of Toronto Press.
- _____. (2010). Knowledge: Genuine and bogus. In *Matter and Mind* (pp. 239-264). Springer Netherlands.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Eilam, E. (2011). *Reversing: secrets of reverse engineering*. John Wiley & Sons.
- Heinze, T., Shapira, P., Rogers, J. D., & Senker, J. M. (2009). Organizational and institutional influences on creativity in scientific research. *Research Policy*, 38(4), 610-623.
- Kasanen, E., & Lukka, K. (1993). The constructive approach in management accounting research. *Journal of management accounting research*, (5), 243-264.
- Polanyi, M. (1966). The logic of tacit inference. *Philosophy*, 41(155), 1-18.

La escritura epistémica: experiencia en la asignatura Narrativa Latinoamericana¹

Manuel Villavicencio y Érika Molina

Introducción: Ecuador y su ingreso al mundo de la alfabetización académica

Desde hace aproximadamente dos décadas, América Latina se inserta en el debate sobre la enseñanza de la escritura, a partir de los aportes de especialistas norteamericanos y europeos. Un rápido recorrido por la historia da cuenta de varios estudios realizados, especialmente en México, Venezuela, Colombia, Chile y Argentina, que parten de investigaciones diagnósticas o prácticas en el aula. En México, por ejemplo, la pedagoga Nemirovsky (2003) se ocupa de asesorar y coordinar los procesos de formación de profesores en el lenguaje escrito y las matemáticas sobre todo en educación primaria. Apuesta por alfabetizar a niños en los primeros años de escolarización, pues considera que esta “es la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, como así también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria” (p. 11).

El entorno en el que se lee y los usuarios de los textos en su contexto son vitales para incluir a los estudiantes en la cultura escrita. Es decir, la alfabetización es un proceso social. Los textos utilizados en las aulas, en este caso, deben ser variados para abarcar todos los ámbitos sociales que un niño o persona puedan llegar a necesitar: “un proceso permanente a través del cual avanza y amplía su capacidad para producir e interpretar textos” (Nemirowsky, 2009, p. 11).

En Venezuela, Villalobos (2007) centra su trabajo en el ámbito universitario, preocupándose particularmente de los procesos de escritura. En el 2007, presentó una propuesta para los talleres iniciales de escritura en las universidades, a partir de la Teoría Sociocultural de Vygotsky y Wrecht. Sin embargo, el autor manifiesta que uno de los graves inconvenientes fue la diversidad de habilidades y experiencias de los alumnos. De igual manera, subraya su inquietud en torno a la existencia de una gran

¹ Artículo publicado en la Revista *Acción Pedagógica*, Vol. 26, N.º 1 enero - diciembre 2017. Universidad de los Andes, Mérida, pp. 88-95.

cantidad de géneros que no corresponden a los intereses profesionales de los estudiantes universitarios, por lo que sería importante contextualizarlos de acuerdo con las disciplinas. En Chile, Parodi (2009) propone una alfabetización disciplinar fundamentada en la teoría de los géneros, con énfasis en su dimensión cognitiva, social y lingüística. El género discursivo en la universidad proporciona el acceso al “conocimiento y a las prácticas especializadas escritas, es decir, al saber y al hacer” (p. 48). Es decir, el conocimiento especializado está sostenido en los textos escritos que abarcan los currículos, que son necesarios para apropiarse de una disciplina y ser miembro de una comunidad discursiva.

Carlino (2013), lidera en Argentina la propuesta de “escribir a través de las disciplinas”. Rescata la función epistémica de la escritura, a partir del conocimiento y rastreo de buenas prácticas docentes en el ámbito norteamericano y europeo. Carlino considera que el proceso escritural no solo depende del conocimiento del código escrito que aprendemos en la escuela, sino debemos conocer las particularidades de los diferentes contextos. Le preocupa enseñar a escribir desde dentro de las aulas de la universidad:

integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico [...] y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer (Carlino, p. 16).

Una de las labores más destacables de Paula Carlino constituye la creación del Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM). Durante los 15 años de trabajo, el GICEOLEM ha concentrado su labor en investigar cómo conseguir esta integración, a partir del diseño, desarrollo y análisis de situaciones de enseñanza en algunos planteles educativos de la Argentina, y el extranjero.

Ecuador constituye uno de los países que recientemente se integra al debate sobre la escritura académica. Si bien la mayor parte de la comunidad universitaria ecuatoriana es consciente de los problemas de escritura que atraviesan los estudiantes, poco ha hecho para solucionarlos. En la introducción al texto *Cómo escribir bien*, Rodríguez (2003), una autoridad en el tema de la escritura en el país, sostiene que su aprendizaje debe darse “en la educación básica, en escuela y colegio. Colegio que no ha enseñado a escribir –advierte– está en deuda con los alumnos que se confiaron a él”

(p. 10). Esta visión no tiene en cuenta que la escritura, además de ser una actividad compleja, es un fenómeno socialmente situado y que “su forma y contenido varían de una comunidad a otra, de un nivel a otro, de una disciplina a otra” (p. 230). Escribir en el colegio no es igual que escribir en la universidad, escribir en medicina es diferente que escribir en literatura.

La emergencia de la escritura en el país se hace más visible desde que el Estado, a través de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), comienza a considerar el desarrollo de la producción escrita como índice para medir la calidad de las universidades. Sin embargo, no solo están las exigencias externas, sino internas: es la propia universidad la que exige a sus miembros una escritura de acuerdo con sus necesidades. Es decir, el estudiante que desee formar parte de una comunidad académica, deberá aprender, necesariamente, a comprender y producir los textos académicos propios de su disciplina.

En el caso de los profesores e investigadores, el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior exige, como requisito de ingreso y promoción, haber publicado obras de relevancia o artículos indexados en el área en la cual dictará la cátedra o llevará a cabo la investigación. Si bien la universidad precisa de escritores competentes porque las instancias que la evalúan así lo exigen, no se debe olvidar que la razón fundamental se encuentra en la necesidad epistemológica que sustenta cualquier intento de evaluación de la competencia escrita: el lenguaje condiciona la adquisición, el desarrollo y la transmisión del conocimiento.

En este sentido, la universidad necesita estudiantes que sepan seleccionar la información, procesarla, comprenderla, organizarla, transformarla e integrarla a sus conocimientos; y docentes escritores cuya misión no sea solamente “instruir” a los estudiantes en una disciplina, sino desarrollar actitudes y competencias que les permitan comprender y problematizar los contenidos propios de su campo disciplinario y el contexto en que se producen a través de la lectura y la escritura.

Contexto y problemática

En el 2012 el Centro de Escritura Académica y Científica (CEAC)² propone el proyecto titulado “Alfabetización académica: comprensión y producción

² Hoy *Killkana*: Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad de Cuenca, creado por el H. Consejo Universitario el 8 de diciembre de 2015, constituido por tres ámbitos: investigación, posgrado y centro de escritura.

de textos en la universidad”, que tiene como objetivos fundamentales proponer y aplicar un modelo metodológico capaz de generar competencias de lectura y escritura, considerando nuestras particularidades sociales, culturales y educativa; y mejorar, mediante el desarrollo de la escritura académica, el desempeño de los estudiantes en actividades que demanden procesos escriturales.

Ahora bien, una de las percepciones más comunes al abordar el tema de la lectura y la escritura en la universidad es que los estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura en español son los más preparados en este ámbito. Por lo tanto, son los que menos necesitan participar en los procesos de alfabetización académica, pues su ámbito de trabajo asegura su experticia en el manejo de la herramienta escritural. Sin embargo, nuestras investigaciones (Riera, Cordero y Villavicencio, 2015) nos dicen que los estudiantes de esta disciplina comparten las mismas deficiencias que sus compañeros de la Universidad de Cuenca, a nivel de gramática, coherencia, cohesión, métodos de citación, entre otros.

Por esta razón, nos planteamos realizar una experiencia áulica a partir de la preparación, implementación y evaluación de tres secuencias didácticas que inserten la escritura como herramienta epistemológica en una asignatura de literatura, durante el semestre académico marzo-julio de 2016. A partir de nuestra pregunta de investigación ¿de qué manera un docente universitario logra integrar en sus clases la escritura como herramienta epistémica para ayudar a aprender los contenidos de literatura? Se diseñó, implementó y analizó una secuencia didáctica centrada en la escritura de tres géneros académicos propios de la disciplina: *abstract*, reseña y ensayo, respectivamente, en la asignatura Narrativa Latinoamericana. Se trabajó el sílabo, los materiales bibliográficos, los géneros de la disciplina, la pertinencia de la página Escribir & Reescribir en Facebook, entre otros.

El proyecto se planteó como un estudio cualitativo de investigación-acción. Según Fiore y Leymonié (2014: 92), una investigación de este tipo se divide en Planificación, Acción, Observación y Reflexión. En la primera etapa, se modificó y adaptó el sílabo vigente de la asignatura Narrativa Latinoamericana, incluyendo los contenidos sobre escritura. En la segunda, se ejecutó el plan de clases con los estudiantes en cinco unidades didácticas durante el semestre. Durante estas, se realizó algunos ajustes al plan original según las circunstancias, por ejemplo, los intereses de los estudiantes con respecto a las preferencias de lecturas dentro de los contenidos de la disciplina, su ritmo de lectura, entre otros. En la

siguiente etapa se documentó la experiencia, atendiendo los cambios en el comportamiento de los estudiantes. Finalmente, se reflexionó sobre los logros y dificultades presentadas, evaluamos el rendimiento y los resultados que habíamos obtenido.

La experiencia

El sílabo y la selección de los géneros de la disciplina

Adaptar los contenidos de la disciplina con los de escritura fue nuestro primer reto. Los años de experiencia al frente de la asignatura de Narrativa Latinoamericana nos permitió reflexionar sobre algunos problemas en este apartado, por ejemplo: ¿por qué los contenidos deben ser abordados desde una perspectiva exclusivamente histórica? Existe una gran cantidad de obras y autores, que transforman su conocimiento en algo fragmentario y memorístico. Fue necesario el establecimiento de una perspectiva de lectura que nos permitiera operativizar el ámbito que trabajamos en el contexto mayor de las letras: la ciudad latinoamericana en sus relatos.

A continuación, se muestra este trabajo de adaptación con el sílabo en algunas de sus instancias:

I. Objetivos:

- Conocer y analizar, mediante la construcción de un corpus literario, crítico y teórico, una panorámica de la producción literaria latinoamericana en su narrativa, a partir del tema de la CIUDAD; para establecer cuáles son los proyectos de “lo urbano” en cada uno de los sistemas literarios: Mesoamérica, el Caribe, lo Andino y La Plata.
- Integrar a los estudiantes en experiencias de escritura de reseña, *abstracts* y ensayos.
- Elaborar un ensayo literario y exponerlo al final del semestre en un evento académico organizado por el curso.

II. Contenidos

Unidad 2: La ciudad vanguardista: *Los siete locos* de Roberto Arlt

1. Contenidos de la escritura:

- 1.1. Los géneros académicos en la universidad: “La reseña académica”, por Federico Navarro y Ana Luz Abramovich, versión digital.
- 1.2. Lectura de varios modelos de reseñas tomados de revistas académicas.
- 1.3. Escritura de reseñas con textos de la disciplina.

2. Contenidos de la asignatura:

- 2.1. Roberto Arlt: Ciudad y cotidianidad. Lectura y análisis de *Los siete locos*. La representación de la ciudad-personaje.
- 2.2. La reinención de la “ciudad perdida” o la “reescritura de la ciudad que falta”, como inquietud vanguardista:
 - 2.2.1. Lectura 1: “Ciudades revisitadas”, de Sylvia Saítta.
 - 2.2.2. Lectura 2: “*Los siete locos*: la ciudad y la escenografía del espíritu”, de Carolyn Wolfenzon.
 - 2.2.3. Lectura 3: “Sobre Roberto Arlt”, de Ricardo Piglia.
 - 2.2.4. Lectura 4: “La muerte y la brújula”, de Jorge Luis Borges.
- 2.3. Conclusiones.

Con este corte, procedimos a fusionar los contenidos de la disciplina con los de escritura: descripción, objetivos, lecturas, actividades, modalidades de evaluación, seguimiento del aprendizaje, entre otros. La inclusión del *abstract* y la reseña en esta experiencia nos permitió:

- a) El abordaje del *abstract* como escritura que nos permite rastrear la información necesaria para el planteamiento del proyecto de investigación; en otras palabras, para revisar el estado del arte;
- b) El *abstract* como escritura del porvenir o plan de escritura;
- c) La reseña como reporte de lectura de los diferentes textos de la disciplina; y,
- d) La reseña como ejercicio crítico que busca promocionar un texto y persuadir a sus interlocutores.

Escribir para la vida

Además de la escritura, una de las mayores dificultades por las que atravesamos cuando fuimos estudiantes resultó ser la falta de experiencia como expositor en eventos académicos. Es decir, no se crearon los espacios adecuados para vivir incluso la experiencia de equivocarse, asegurando de este modo el éxito en nuestra vida profesional. Nosotros pensamos que las experiencias en lectura y escritura académicas nos permiten crear ámbitos necesarios para formar íntegramente a nuestros estudiantes: escritura y exposición de sus trabajos de titulación, exposiciones en congresos o simposios, elaboración de *pósters*, entre otros.

En este sentido, la propuesta de organizar un pequeño evento académico en el que, luego de la respectiva selección de ensayos, participen de las exposiciones de los diferentes trabajos al finalizar el semestre. Se organizó una comisión técnica que leería los textos y emitiría recomendaciones, previa su exposición; una logística que se encargó de reservar el auditorio, determinar el maestro de ceremonias, elaborar un afiche...; finalmente, una comisión social, responsable de las invitaciones, la fotografía, entre otros. Pequeñas cápsulas de realidad, para el futuro.

La página educativa en *Facebook*

Otra de nuestras preocupaciones fue la de buscar espacios alternativos fuera del aula para resolver inquietudes y apoyar a los estudiantes en sus prácticas escriturales; por lo que decidimos crear una página en Facebook³. Este espacio nos permitiría conseguir algunas cosas:

- a. Asignarle un sentido benéfico (didáctico) a esta página que por muchas razones se ha banalizado;
- b. Establecer un vínculo permanente con los estudiantes;
- c. Realizar prácticas escriturales con las que más tarde tendrán que enfrentarse los estudiantes, a partir del establecimiento de una relación horizontal, incluyendo modelos de escritura formal como avances de párrafos, respuesta a algunas interrogantes sobre los contenidos de la disciplina, búsquedas de información, consultas, *tips*, entre otras. Estas prácticas reales tuvieron el propósito de eliminar la escritura fragmentaria y carente de significado de los

3 Escribir & Reescribir: dirección electrónica: <https://www.facebook.com/EscribirYReescribir/>

estudiantes en las redes sociales, para transformarla en una escritura que construya un sujeto consciente de que la herramienta escritural reconfigura al sujeto discursivo y viceversa; y,

- d. Escribir & Reescribir constituye hasta la actualidad un diario de viaje en el que estudiantes, docentes, colegas e invitados fueron partícipes de cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje; cómo se producen los cambios conceptuales y actitudinales.

Unidad N.º 1: “Aprestar los contenidos disciplinares y de escritura”

Como mencionamos anteriormente, uno de los objetivos del curso fue la producción escrita por parte de los estudiantes. En este sentido, a lo largo de todas las unidades se abordó el proceso de composición sobre temas de la asignatura Narrativa Latinoamericana. Cada unidad se dividió en tres momentos: En el primero, mediante la enseñanza explícita, se presentó el género académico; el segundo, paralelamente al contenido de la asignatura, se analizó un texto modelo con el fin de conocer sus partes. En el tercero, el propósito fue escribir y reescribir textos bajo los parámetros de la teoría y didáctica de los géneros (Bawarshi y Reiff, 2010).

Para nosotros esta unidad resultó muy importante dentro de los contenidos de la disciplina y la escritura. Por un lado, nos interesó que los estudiantes reconozcan e identifiquen los contenidos iniciales en la asignatura de Narrativa Latinoamericana, para reflexionar sobre algunas constantes del relato desde sus inicios hasta la época.

Por otro lado, tuvimos una fase de “aprestamiento” con la ejercitación de la lectura crítica, a partir de algunas recomendaciones durante la toma de apuntes, elaboración de diagramas y mapas conceptuales. La unidad se desarrolló en tres momentos, durante cinco sesiones, según las tareas y actividades de lectura y escritura.

En la primera sesión se presentó el género académico que se emplearía en la unidad. De la segunda a la cuarta sesión se puso en práctica estas técnicas (lectura y comentario de textos modelo, búsqueda de textos en la red, escritura de textos), a partir de la lectura de textos teóricos y críticos de la disciplina. Finalmente, en la quinta sesión nos enfocamos en la escritura de un pequeño texto a modo de informe con la ayuda de las técnicas de lectura empleados durante este proceso inicial.

Unidad N.º 2: “Aprender a escribir revisando modelos”

Los contenidos disciplinares en esta unidad giraron alrededor de las vanguardias en el siglo XX. Se realizó el mismo proceso que en la unidad anterior: lectura atenta de los textos, subrayado, toma de notas... En cuanto a la escritura, abordaríamos el *género abstract* y continuaríamos practicando el proceso de composición, a través de la realización y revisión de borradores. El primer momento se desarrolló con la lectura y análisis del artículo “Consejos útiles para escribir un buen resumen para la ERS”, de la *European Respiratory Society*, que fue preparado por los alumnos previamente. En esta clase se comentó en grupo el artículo, las diferentes partes que proponía para un *abstract* y se reflexionó sobre la función que cumplen cada una de ellas.

Desde la perspectiva presentada en el artículo de la ERS, se procedió al segundo momento de análisis del texto modelo de *abstract*. Para desarrollar esta etapa, en primera instancia, se organizaron a los 38 estudiantes en parejas y se repartió un primer borrador del texto modelo escrito por el profesor. La consigna fue revisar 4 borradores del *abstract* modelo. Cada borrador se entregó uno a uno, sin que el grupo conociera cuántos borradores se trabajarían en total.

En la primera clase, la consigna fue que cada pareja leyera el primer borrador y lo comparara con las pautas presentadas en el artículo de la ERS. Posteriormente, el docente leyó el borrador modelo en voz alta y, a continuación, se abrió un espacio de discusión grupal, para reconocer las partes del *abstract*. Una vez agotadas las observaciones se continuó con la entrega del segundo borrador del *abstract* modelo a cada pareja de estudiantes.

Esta vez la consigna presentaba un cambio: las parejas debían comparar los dos borradores, subrayando las modificaciones presentadas y las razones por las cuales el autor de los textos las realizó. Esta dinámica se repitió hasta concluir el análisis de los borradores del *abstract* modelo. Una vez realizado este proceso, nos dedicamos a la escritura de los textos. Los estudiantes escribieron tres borradores del *abstract* en las tres sesiones restantes de la unidad, que fueron revisados y comentados por pares o en grupo. La entrega de cada borrador por clase fue obligatoria como lo habíamos convenido desde el inicio. Igual trabajo se realizó con las siguientes unidades. La última fue la más entretenida para el grupo. Se debía organizar la Jornada de lectura de ensayos. Esta se denominó “Del Boom al Bang: discusiones sobre la ciudad en la

Narrativa Latinoamericana”, y se llevó a cabo el 2 de julio de 2016 en el Auditorio César Dávila Andrade, Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca. Los 12 ensayos seleccionados se dividieron en cuatro mesas temáticas. Cada una contaba con tres expositores y un moderador, este tenía de 15 a 20 minutos para leer su ensayo.

Reflexiones finales

Estas reflexiones apuntan a un análisis de los resultados, de acuerdo con la metodología planteada desde el principio, en los que se observaron algunas manifestaciones en el comportamiento de los estudiantes durante la lectura de los textos, el análisis de sus estructuras, las formas de revisión empleadas, y la escritura y exposición final de sus trabajos.

- Pedagógicamente, el semestre demandó más trabajo al docente de la asignatura. En primera instancia adaptar el sílabo, planificar las actividades, preparar el material; además la actualización de la página en Facebook, colocando material informativo y explicativo o realizando retroalimentación.
- La corrección de borradores tomó más tiempo de lo planificado. Una de las técnicas que resultó enriquecedora fue la revisión entre pares y en los grupos de trabajo. Las mayores contribuciones a la clase se dieron en las discusiones grupales después de cada lectura de los borradores.
- El trabajo con la página en Facebook también merece nuestra atención, además de constituir un medio importante para compartir información sobre aspectos formales de la escritura, que no se consideraron en el sílabo, como la gramática, ortografía u ortotipografía, fue un espacio en el cual se evidenció un compromiso de los estudiantes que realizaron el seguimiento de la asignatura por la página, respondiendo inquietudes, aportando con comentarios, incluyendo páginas informativas, entre otros.
- Hubo una mayor participación de los estudiantes durante las jornadas de trabajo, y se observó un cambio de comportamiento positivo al momento de meditar su trabajo con los textos. Por ejemplo, comentaban con admiración la labor desempeñada por el autor de los textos modelo durante la escritura de los diferentes borradores.

- Es importante continuar con este tipo de experiencias. Muchas cosas quedaron al costado, siempre va a ser necesario documentar de mejor manera los procesos de inter-aprendizaje en el aula, para contar con los datos suficientes para analizar qué otras cosas sucedieron durante la realización de las secuencias didácticas.

Referencias bibliográficas:

- Bawarshi, A., y Reiff, M. (2010). *Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Indiana, Estados Unidos: Parlor Press LLC.
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cordero, G.; Riera, G. y Villavicencio, M. (2015). ¿Los géneros académicos en la universidad: la tesis como la escritura de la investigación? *Pucara* (26), 193-220, Cuenca: Gráficas Hernández.
- Fiore, E. y Leymonié, J. (2014). *Didáctica práctica para enseñanza básica, media y superior*. (3. ed.). Montevideo: Editorial Grupo Magro.
- Consejo de Educación Superior (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)*. Quito: Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct-2010. Disponible: http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=651&Itemid=564 [Consulta: 2016, Octubre 15]
- Nemirovsky, M. (2003). Otras formas de aprender a leer y escribir. Cuadernos de Pedagogía monográfico 330, 69-72. Disponible: http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/otros/recomendaciones/recom_14_1.pdf [Consulta: 2016, octubre 10]
- _____. (2009). La escuela: espacio alfabetizador. Experiencias escolares con la lectura y la escritura, 11-32. Disponible: https://jornadasarce2011.files.wordpress.com/2011/10/nemirovsky_la-escuela-espacio-alfabetizador.pdf [Consulta: 2016, Octubre 5]
- Parodi, G. (2009). Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras* (80), 19-55. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000300001 [Consulta: 2016, octubre 15]
- Riera, G.; Cordero, G. y Villavicencio, M. (2014). ¿Enseñar a escribir en la universidad? La emergencia de la alfabetización académica. *Pucara* N.º 25, 223-242. Cuenca: Gráficas Hernández.
- Rodríguez, H. (2003). *Cómo escribir bien*. Quito: Corporación Editora Nacional.

Villalobos, J. (2007). La enseñanza de la escritura a nivel universitario: fundamentos teóricos y actividades prácticas basados en la teoría sociocultural. *EDUCEREN*.° 36, 61-71. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000100009 [Consulta: 2016, octubre 24]

Proceso de aprendizaje de un docente al momento de incluir la escritura en una asignatura de Ingeniería: Episodios de planificación¹

Guillermo Cordero Carpio

Introducción

Este trabajo forma parte de un proyecto que nació a partir de una preocupación compartida por Francisco, profesor de ingeniería, y por el autor de este texto, profesor de escritura: cómo hacer más eficiente y sacar el mejor provecho de la enseñanza de la escritura en las materias del currículo universitario. De una parte, Francisco se sentía insatisfecho con los resultados obtenidos a partir de una tarea centrada en la escritura de *Entradas de Manual* con la cual venía trabajando desde hacía algún tiempo en la asignatura de Métodos Numéricos. Las producciones de sus estudiantes presentaban algunos problemas, no solamente en cuanto a la redacción, sino, y esto era lo que más le preocupaba, en cuanto a los contenidos. Consciente de que tenía la responsabilidad de ayudar a sus estudiantes a superar estas dificultades, Francisco había leído estudios sobre los procesos involucrados en la escritura (él mismo era un buen escritor de textos de su disciplina); no obstante, encontraba dificultades al momento de llevar esos conocimientos a su práctica docente en la clase de Métodos Numéricos.

De otra parte, yo, como profesor de escritura, sentía que los cursos de redacción que impartía en los ciclos comunes de algunas carreras técnicas despertaban el interés de muy pocos estudiantes. La mayoría los consideraban “de relleno” o como materias que “hay que pasar”. Además, por conversaciones con los profesores de estas carreras, sabía que mis alumnos tenían dificultades para “transferir” los conocimientos a otras materias, como Métodos Numéricos, por ejemplo.

Puesto a pensar sobre el tema y después de revisar bibliografía proveniente de las corrientes *Writing Across the Curriculum* (WAC) y *Writing in the Disciplines* (WID), entendí que no era un problema del curso de redacción,

¹ El presente artículo fue publicado en el *Libro de Actas* del III Congreso Internacional Lectura y Escritura en la sociedad global. Perspectivas y prospectivas en Hispanoamérica, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ibarra, 2017. [ISBN: 978-9978-375-24-2]. Disponible en: http://www.pucesi.edu.ec/congreso_LESG2017/wp-content/uploads/2017/09/Actas-COILESG-2017.pdf

menos de los estudiantes. Por más que me esforzara para cubrir, desde mis cursos, las necesidades de escritura propias de las asignaturas de estas carreras (ya sea incluyendo la lectura y escritura de géneros disciplinares o el estudio de vocabulario especializado), siempre iba a existir una brecha que no podría saltar. Esta brecha tenía que ver con la imposibilidad de crear en un curso general de redacción las condiciones para que los estudiantes pudieran ejercer la escritura como una actividad “real”. En otras palabras, para que la escritura, más allá de objeto de enseñanza, funcione como un medio para enseñar a pensar y comunicar el conocimiento disciplinar. Este salto solo podía ser posible si su enseñanza se realizaba de forma situada en las asignaturas del currículo.

Fue así como, pasando de la preocupación a la ocupación, decidimos trabajar colaborativamente (Francisco como profesor, yo como asesor-investigador) en un proyecto con dos objetivos complementarios: mejorar la enseñanza *de y a través de* la escritura en la asignatura de Métodos Numéricos y estudiar el proceso de aprendizaje que iba a seguir Francisco para conseguirlo. Para alcanzar estos objetivos, por una parte, diseñamos una secuencia didáctica con actividades destinadas a orientar en clase el proceso de escritura de una *Entrada de Manual de usuario*, que Francisco implementó en tres semestres consecutivos. Además, luego de cada implementación realizamos entrevistas en las cuales Francisco pudo reflexionar sobre lo ocurrido en clase y realizar los ajustes necesarios para la implementación de la secuencia del siguiente semestre.

Por otra parte, en mi papel de investigador, me propuse estudiar la evolución de la actividad docente de Francisco en el transcurso de las tres implementaciones, y determinar la incidencia que podría tener en esa evolución el trabajo de conceptualización realizado a través de las entrevistas. En este artículo, específicamente, busco identificar los cambios en la práctica docente relacionados con el Episodio de planificación de una de las actividades de la secuencia: Análisis de modelo de *Entrada de Manual*. Así también, intento determinar la influencia que pudo haber tenido en estos cambios el retorno reflexivo de Francisco a su práctica de clase a través de la confrontación con los registros de video de sus clases.

Materiales y métodos

El trabajo de diseño didáctico se inspiró, por un lado, en el esquema experimental propuesto por la Ingeniería Didáctica, basado en las realizaciones didácticas en clase, es decir, en la concepción, realización,

observación y análisis de secuencias de enseñanza (Artigue, 1995). Por otro lado, se basó en el proceso metodológico de la Ingeniería Cooperativa, dentro del cual el docente junto a un investigador-asesor implementan y re-implementan una unidad didáctica sobre un tema particular (Sensevy, 2013).

El estudio de la evolución de la práctica docente de Francisco se realizó a partir de notas de campo del investigador y videograbaciones de las clases de la secuencia didáctica con sus respectivas transcripciones. Para el análisis de la práctica docente relacionada con los Episodios de planificación se recurrió al modelo propuesto por Emilio Sánchez Miguel. Este modelo concibe el Episodio de planificación como una oportunidad que crea deliberadamente el docente para que los alumnos experimenten que tras la actividad que van a realizar existe una meta que se puede alcanzar. No obstante, aclara Sánchez Miguel, hay que estar conscientes que estas metas las crean los alumnos y que el papel de los profesores es suscitarlas.

Como se observa en la Figura 1, estos Episodios contemplan dos tipos de elementos: fríos y cálidos. Los fríos, que suman tres, están relacionados con los procesos que entran en juego en la actividad: detectar un problema o identificar un punto de partida; anticipar un camino u ofrecer un modo de actuar, y visualizar una meta o especificar el logro que se debe alcanzar. Los cálidos, en cambio, están relacionados con dos tipos de motivaciones que predisponen a los estudiantes para la realización de la actividad: explicar la viabilidad y promover la deseabilidad.

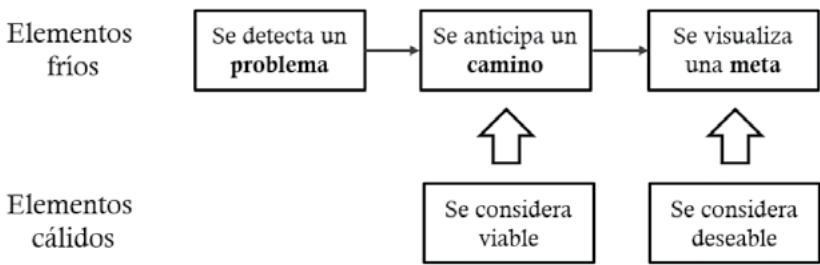


Figura 1. Modelo de análisis de Episodios de planificación.

El estudio de la conceptualización sobre la práctica docente, en cambio, se trabajó a partir de audiograbaciones de las entrevistas. Estas entrevistas incluyeron la confrontación del docente con los registros de la actividad

realizada. Esta metodología se basó en los parámetros provenientes de la Clínica del trabajo (Rickenmann, 2007; Fernández y Clot, 2010) y en los criterios para la construcción de medios didácticos propuesta por Brousseau (2007). Luego de un análisis previo de los registros de video de las clases de la secuencia, se seleccionaron situaciones o episodios significativos para ser trabajados con el profesor. Así también, se identificaron los problemas a tratar y las preguntas que habrían de guiar las entrevistas.

Para el caso que se presenta en este artículo, se decidió confrontar a Francisco con fragmentos de video y transcripciones correspondientes al Episodio de planificación de una de las actividades de la secuencia: Análisis de modelo de *Entrada de Manual*. Los problemas a tratar se relacionaron principalmente con el grado de claridad en la representación de la tarea que el profesor pudo suscitar en sus estudiantes.

Finalmente, se procedió a triangular los resultados obtenidos del análisis de las clases con los obtenidos del análisis de las entrevistas de las entrevistas de autoconfrontación.

Resultados y discusión

1. Diseño de la secuencia didáctica

Contexto

La asignatura de Métodos Numéricos se imparte en el tercer semestre de la Facultad de Ingeniería de una universidad pública de Ecuador. Tiene una carga de 4 horas semanales y acoge a un promedio de 30 estudiantes por semestre. Francisco, profesor de la materia, cuenta con un alto grado de formación en su disciplina y presenta un genuino compromiso con su labor docente. Según el programa, el objetivo práctico de la asignatura es capacitar a los alumnos como implementadores y usuarios de métodos numéricos.

La tarea de escritura de Entradas de Manual antes de la intervención

Hasta antes de la intervención, para el tratamiento de un método numérico, Francisco consideraba solamente una clase magistral, después de la cual los estudiantes debían escribir, como tarea domiciliaria, una *Entrada de Manual* para que un potencial usuario pueda utilizarlo.

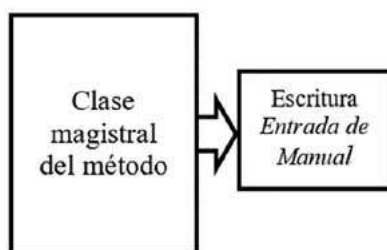


Figura 2. Escritura de Entrada de Manual como tarea domiciliaria.

Para orientar esta tarea de escritura, el profesor solamente intervenía en los extremos: al principio, mediante una consigna escueta en la que enumeraba las secciones de la entrada y explicaba brevemente qué información debía consignarse en cada una. Y al final, con la recepción y calificación de las *Entradas*.

Secuencia didáctica centrada en la escritura de una Entrada de Manual

Para crear las condiciones, señaladas por algunos estudios, que facilitan la inclusión de la escritura en las materias del currículo y la potencian en tanto medio de enseñanza, diseñamos una secuencia didáctica con actividades para orientar y trabajar en el aula la escritura de la *Entrada de Manual* de uno de los métodos numéricos estudiados en el semestre.

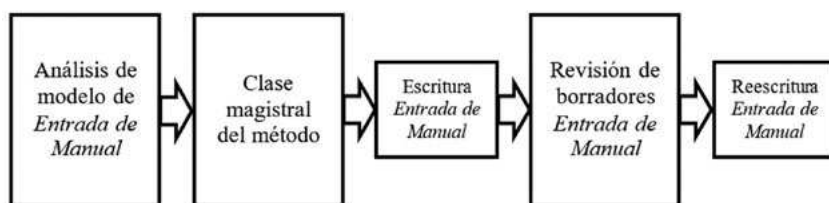


Figura 3. Secuencia didáctica para la escritura de la Entrada de Manual.

Como parte de la secuencia, incluimos, además de la clase magistral del método del punto fijo, una clase previa de dos horas dedicada al Análisis de un modelo de *Entrada de Manual* (izquierda en Fig. 3). Con esta actividad se buscó que los estudiantes tuvieran una representación de la estructura del *Manual* similar a la que irían a producir, de la información que debían consignar en cada sección, del destinatario al cual iba dirigido (usuario del método numérico) y de su propósito (ofrecer instrucciones

de uso). Asimismo, en esta clase Francisco debía establecer, de manera consensuada con los estudiantes, los criterios de análisis y evaluación del escrito.

También incluimos una clase posterior para la revisión de borradores de la *Entrada de Manual*, además de una segunda tarea domiciliaria: la reescritura de la *Entrada de Manual* que se había revisado en clase (derecha en Fig. 3). Estas actividades tenían como propósito hacer de la primera producción de los estudiantes, no un documento para acreditar un saber, sino un soporte para afinar el pensamiento en torno a los contenidos de Métodos Numéricos.

Evolución de la práctica docente: Episodio de planificación

Para estudiar la evolución de la práctica del docente, identificamos los cambios que se presentaron entre una y otra implementación en cuanto al accionar de Francisco durante el Episodio de planificación de una de las actividades de la secuencia: Análisis de modelo de *Entrada de Manual*. Luego intentamos determinar la influencia que pudo haber tenido en estos cambios el retorno reflexivo de Francisco a su práctica docente a través de la confrontación con fragmentos de video y transcripciones de clase.

El análisis de los Episodios de planificación, realizado a partir del modelo descrito anteriormente (Fig. 1), dejó ver que en la primera implementación, la intervención de Francisco cubrió solo de forma parcial tres elementos fríos y un cálido. Como puede observarse en el registro de clase (Tabla 1), el docente describió en el segmento 1, de manera general, la meta a alcanzar. Luego, en el 2, vinculó la actividad a realizar con la escritura de la *Entrada* anterior, que los estudiantes realizaron como tarea domiciliaria, promoviendo, de esta manera, la idea de viabilidad al señalar que ya cuentan con algo de experiencia, con lo cual, a su vez, señala un punto de partida. Finalmente, en el 3, describió, aunque de manera imprecisa, el camino a seguir para alcanzar la meta.

Transcripción de Episodio de planificación. Implementación 1		Acciones del docente
1	Francisco: Vamos a hacer hoy un ejercicio encaminado a fortalecer la escritura de <i>Entradas de Manual</i> ,	Visualiza una meta
2	como la que tenían que escribir, ¿recuerdan? Tenían que escribir la <i>Entrada</i> [del método] de la Bisección. Tomando en cuenta que ahora ya ustedes tienen una experiencia, la experiencia de haber intentado hacer una <i>Entrada</i> de cierta manera,	Suscita viabilidad Establece un punto de partida
3	ustedes van a poder comparar el proceso que siguieron para escribir la <i>Entrada</i> con el proceso que vamos a comentar ahora mismo, basados en el análisis de un modelo. El texto que les he repartido y que vamos a analizar [como modelo de escritura] es una <i>Entrada de Manual de usuario</i> del método Polyval.	Anticipa un camino

Tabla 1. Implementación 1: Episodio de planificación de la actividad Análisis de modelo de Entrada de Manual.

Como se puede observar, a este Episodio le hizo falta más explicitación y precisión. Como ya se dijo, la meta fue planteada de manera general: “fortalecer la escritura de *Entradas de Manual*”. Seguro los estudiantes se preguntaron: ¿qué aspectos de la escritura de las *Entradas* vamos a fortalecer? En este caso, la respuesta únicamente pudieron tenerla tras concluir el análisis del modelo o durante su transcurso. Y luego, con respecto al camino a seguir, también hizo falta especificar algunos aspectos, como por ejemplo, bajo qué criterios se iba a realizar el análisis del modelo y, por ende, la “comparación” con el trabajo anterior. Finalmente, el Episodio careció de movimientos encaminados a suscitar deseabilidad.

En la entrevista realizada luego de la primera implementación, Francisco, confrontado con la transcripción de este Episodio, estuvo de acuerdo en que le faltó proporcionar mayor asistencia para que los estudiantes pudieran visualizar el objetivo de la tarea con mayor claridad:

[Se necesita] explicitar la tarea. Porque sí creo que pasa que hay estudiantes que no entienden el propósito de ciertas acciones del profesor.

A través de la visualización del video, Francisco también pudo representarse la tarea de escritura de *Entradas de Manual* con mayor precisión, determinando de forma clara los puntos de partida y llegada, la operación

cognitiva que se necesita para pasar de uno a otro, y la función que tiene en este proceso el Análisis de modelo de *Entrada*:

Lo que proporciona el Análisis del modelo [de *Entrada*] es un acercamiento a la relación que hay entre el método implementado y la escritura de la *Entrada* [...] Hay que procesar, desechar información. Aquí se pondría en juego una operación de síntesis.

También comenzó a pensar en los recursos didácticos para transmitir esta representación de la tarea a los estudiantes:

Yo lo que estaba pensando es, mediante un diagrama, explicarles la secuencia didáctica para que los estudiantes entiendan el objetivo de la tarea.

Por último, pudo establecer los criterios que guiarían el análisis del modelo de *Entrada de Manual*, y el orden en que los aplicaría:

O sea, analizaría primero el todo, que sería la estructura, luego el lenguaje en cada una de las partes y luego vuelvo al todo en términos de qué información se está transmitiendo.

Estas reflexiones, surgidas a partir de la confrontación con el registro de video y la transcripción del Episodio de planificación de la primera implementación, le permitieron al docente modificar y ajustar su práctica para suscitar en sus alumnos una mejor representación de la tarea. El análisis del Episodio de planificación de la segunda implementación mostró cómo el docente realizó una descripción detallada de todos los elementos, tanto fríos como cálidos.

Como se puede ver en el registro de clase (Tabla 2), en el segmento 2, el profesor, mediante un diagrama computacional que dibujó en la pizarra, precisó algunos elementos de la tarea: determinó un punto de partida y uno de llegada, y señaló la operación cognitiva que los alumnos debían poner en juego para resolver el problema, a la cual denominó “proceso de síntesis”, y cuyo análisis, realizado en el segmento 3, estableció como objetivo de la actividad. Además, suscitó viabilidad al recordar que los estudiantes ya tenían una experiencia previa. En el segmento 4, anunció el camino a seguir, estableciendo los criterios que habrían de guiar el Análisis del modelo de *Entrada*: estructura, lenguaje e información. Finalmente, en el segmento 5, incluyó un recurso cálido para suscitar deseabilidad en los

estudiantes, al justificar la utilidad del ejercicio en tanto los capacita en una actividad que luego será parte de su práctica profesional.

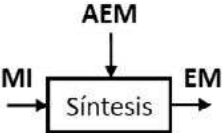
Transcripción de Episodio de planificación.		Acciones del docente
Implementación 2		
1	Francisco: En esta clase vamos a revisar algunas ideas que nos pueden ayudar a escribir <i>Entradas de Manual</i> .	Visualiza una meta
2	Pizarra <pre>graph TD MI[MI] --> Sintesis[Síntesis] Sintesis --> EM[EM] AEM[AEM] --> Sintesis</pre> Ustedes hicieron [en casa] el siguiente ejercicio: a partir de un método que ya tenían implementado [MI], mediante un proceso de síntesis, llamémoslo así, a lo que han llegado es a una <i>Entrada de Manual</i> [EM] del método de la Bisección.	Suscita viabilidad Establece un punto de partida
3	Ahora en esta clase vamos a estudiar este proceso de síntesis. ¿Qué quiere decir esto? Que sin entrar en detalles ustedes deben ser capaces de pensar en las características más importantes [del método] desde el punto de vista de un usuario.	Visualiza una meta
4	¿Y cómo vamos a hacerlo? Vamos a analizar una entrada de manual [AEM] Y para esto nos vamos a fijar en tres aspectos fundamentales de una entrada de manual: primero su estructura, cuáles son las partes y como están ordenadas [...] La segunda cosa que vamos a ver es el tipo de lenguaje que se usa [...] Y finalmente la información [...] qué es relevante y qué no es relevante para el usuario.	Anticipa un camino
5	Les pido que pongan atención, porque, y esto les digo como motivación, ustedes van a ser implementadores y usuarios de métodos, y lo que van a tener que hacer es leer y escribir manuales de cómo usar dichos métodos.	Suscita deseabilidad

Tabla 2. Implementación 2: Episodio de planificación de la actividad Análisis de modelo de Entrada de Manual.

Si comparamos los dos Episodios de planificación analizados, podemos ver que se necesitó de una segunda implementación para que el profesor pudiera ajustar su práctica y, de esta manera, ofrecer a sus estudiantes elementos más precisos para que puedan representarse la tarea con claridad. En la tercera implementación, el Episodio de planificación mantuvo el nivel alcanzado en la segunda. En la entrevista realizada luego de la tercera implementación, el docente estuvo planamente consciente de este avance:

La estructuración [del Episodio] es bastante mejor en la segunda implementación, lo cual yo creo que vuelve mucho más claro lo que se tiene que hacer [...]. Lo nuevo [en la segunda implementación] es que se trata de esquematizar el proceso que se va a llevar a cabo en la clase [...]. Y luego me parece que es interesante poner los criterios de análisis, porque ahí defines más claramente el problema para los alumnos.

Destacó, además, el papel que tuvieron las entrevistas y la confrontación con los registros de la actividad en la consecución de este logro:

Son los dos elementos [esquematizar el proceso y poner criterios de análisis] que surgieron en las conversaciones [entrevistas] [...] viendo el video de la primera intervención es clarísimo que los pobres estudiantes están trabajando con poquísima información. Es lo que hemos hablado, el proceso de explicitación.

Y señaló, además, el valor de trabajar a partir de poner a prueba los dispositivos didácticos, analizar su funcionamiento y luego ajustarlos:

Siempre vas a necesitar implementaciones de prueba cuando quieras hacer cosas nuevas. Va a ser bien difícil que te salga bien a la primera. Y es normal, así es la vida, digamos.

Conclusiones

Considerando los objetivos planteados en este artículo, podemos decir que:

La actividad planificada y la realizada en la primera implementación no fueron suficientes para que el docente pudiera suscitar en sus alumnos, a través del Episodio de planificación, una representación clara de la tarea Análisis de modelo de *Entrada de Manual*.

Se necesitó de una segunda implementación para que el docente pudiera visualizar con claridad los elementos involucrados en la tarea y, de esta manera, ofrecer a sus alumnos una descripción más detallada del camino a seguir para poder realizarla con éxito. Así, en la segunda implementación, pudo explicitar con claridad y precisión el punto de partida, la meta o el objetivo que se desea alcanzar y el proceso que se debía seguir para lograrlo. Además, consideró dos elementos cálidos que buscaron motivar en los estudiantes un sentido de viabilidad y deseabilidad. Aspecto muy importante este último si se considera que un alumno será activo en la medida en que la idea que tiene de la tarea está conectada a la idea de lo que quiere ser.

El retorno reflexivo a la propia práctica, a través de los registros de la actividad (fragmentos de video y transcripciones), ayudó al docente a reconocer la distancia entre lo que hizo y lo que podría hacer, y, desde este grado de consciencia sobre su práctica en la clase, a realizar los ajustes necesarios para avanzar de un punto a otro.

Referencias bibliográficas:

- Artigue, M. (1995). "Ingeniería didáctica" en Artigue, M., Douady, R., Moreno, L., Gómez, P. (Ed.) *Ingeniería didáctica en educación matemática*. Bogotá: Una empresa docente & Grupo Editorial Iberoamérica, pp. 33-59.
- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*, Madison: University of Wisconsin Press.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, 1. ed. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Calderón, L. (2016). La enseñanza como actividad: aproximaciones desde la didáctica profesional. En Ana Pereyra et al. (Coord.). *Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional*. 1.^a ed. Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 6-26.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica*, 13 (1), pp. 8-17. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/123.pdf>
- _____. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fernandez, G., Clot, Y. (2010) Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Informática na Educação: teoria & prática*. 13(1), pp. 11-16.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. En Y. Lenoir y P. Pastré (Eds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat: un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*. Toulouse: Octarès Éditions, pp. 53-79. [Traducción de Elisabeth Muños de Corrales].
- Pereyra, A. (2016). El desarrollo cognitivo y la ciudadanización como conceptos organizadores del trabajo docente: un análisis situacional para la formación integrativa en alternancia. En Ana Pereyra et al. (Coord.), *Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional*, 1.^a ed. Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria. 6-26.
- Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *EccoS Revista Científica*, vol. 9, núm. 2. São Paulo: Universidade Nove de Julho, pp. 435-463.

- _____. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. *Actas del Congreso Internacional de Investigación, educación y formación docente*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- _____. (2011). “Una clínica de lo didáctico: pensar en el actuar profesional desde la postura investigativa”. En Juanola R., Rickenmann, R. (coord.) (en imprenta). *Análisis de la acción conjunta en las aulas: una revisión de las aportaciones de la investigación en didácticas*.
- Sánchez Miguel, E. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sensevy, G., *et al.* (2005). An attempt to model the teacher’s action in the mathematics class. *Educational Studies in Mathematics*, 559 (1-3), pp. 153-181.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En Sensevy, G. y Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: l’action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR. 5-34. Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann. Programa de colaboración de la Universidad de Antioquia y de la Universidad de Ginebra, y sus grupos de investigación GECM-SED 2007-2009.
- _____. (2010). Outline of a joint action theory in didactics. En V. Durand Guerrier, S. Maury, & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, Lyon: INRP, pp. 1645-1654.
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. & Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM, The International Journal on Mathematics Education*, 45(7), pp. 1031-1043.
- Wells, G. (1990). Creating the Conditions to Encourage Literate Thinking. *Educational Leadership*, 47(6), pp. 13-17.

De qué modo un profesor aprende a integrar la escritura como herramienta de enseñanza en una asignatura de Ingeniería

Guillermo Cordero Carpio y Paula Carlino¹

Introducción

Este trabajo forma parte de un proyecto que nació a partir del encuentro entre Francisco, profesor de ingeniería en la Universidad de Cuenca, Ecuador, y los autores de este artículo. Francisco estaba preocupado por los bajos resultados obtenidos a partir de una tarea centrada en la escritura de *Entradas de Manual de Usuario*, con la cual venía trabajando desde hacía algún tiempo en sus clases de Métodos Numéricos y manifestó su deseo de iniciar un proceso colaborativo para abordar este problema.

De otra parte, los autores de este artículo, basados en los preceptos de las corrientes *Writing Across the Curriculum* (WAC) y *Writing in the Disciplines* (WID), deseábamos explorar la actividad docente orientada a favorecer el uso de la escritura como medio de enseñanza, así como el proceso de aprendizaje que atraviesa un profesor que decide integrar esta práctica en sus clases.

La labor conjunta contempló dos ejes complementarios. El primero, de carácter formativo, se planteó colaborar con el docente para diseñar una secuencia didáctica que orientara la escritura de un texto propio de su disciplina, una *Entrada de Manual de Usuario*, y promoviera el *diálogo sobre lo escrito*. La secuencia fue implementada, observada y videograbada en tres ocasiones. Después de cada implementación, se realizaron entrevistas de autoconfrontación que, a través de la visualización de fragmentos de video, permitieron al profesor reflexionar sobre lo ocurrido y realizar ajustes para la implementación de la secuencia del siguiente semestre.

El segundo eje, de carácter investigativo, buscó dos objetivos: a) caracterizar, a partir de los registros de clase, las transformaciones que se produjeron en la actividad del docente a lo largo de las tres imple-

¹ Este trabajo corresponde a la tesis doctoral en curso del primer autor, dirigida por la segunda, e integra el Proyecto de Investigación acreditado por la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) N.º 2016-06: *La actividad docente situada. Usos de la lectura y la escritura como herramientas mediadoras de aprendizajes en la enseñanza de las disciplinas en nivel secundario y superior* (Dir. Paula Carlino). Los análisis presentados han sido discutidos en las sesiones de trabajo realizadas en el GICEOLEM: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

mentaciones; y b) identificar, a través de los registros de las sesiones de planificación y entrevistas de autoconfrontación, los factores que promovieron u obstaculizaron dichas transformaciones. Los resultados que presentamos en este artículo se enfocan en una de las actividades de la secuencia: la revisión colectiva de borradores de la *Entrada de Manual de Usuario*.

1. Eje formativo: co-diseño didáctico y entrevistas de autoconfrontación

1.1. Contexto

Francisco se desempeña como docente e investigador en la Facultad de Ingeniería de una universidad pública de Ecuador. Imparte la asignatura de Métodos Numéricos en el tercer semestre de la carrera de Ingeniería Civil, con una carga horaria de 4 horas semanales (64 semestrales), y un promedio de 25 estudiantes. Según el programa, la asignatura persigue un objetivo práctico: capacitar a los alumnos como implementadores y usuarios de métodos numéricos.

1.2. ¿Cómo se venía trabajando la escritura en la clase de Métodos Numéricos?

Poco después de tomar a su cargo la asignatura, Francisco incluyó la escritura de *Entradas de Manual de Usuario*, pues consideró que a través de esta tarea los estudiantes tendrían la oportunidad de entender los métodos numéricos desde la perspectiva del usuario, ya sea imaginándolo como destinatario al escribir el texto, ya sea ejerciendo ese rol al leer el texto, según contó al ser entrevistado:

Los conocimientos que yo quiero transmitir están en dos niveles, uno más analítico, que tiene que ver con implementar el método [programarlo en el *software* matemático Matlab], y uno un poco más sintético que es el de poder usar el método numérico ya implementado. Yo sobre todo quiero utilizar la escritura para este segundo propósito.

Sin embargo, un primer análisis realizado de manera conjunta con Francisco, dejó al descubierto que la forma en la cual venía realizando esta tarea en sus clases no era consistente con el objetivo que se proponía lograr a través de ella. Al terminar la clase magistral de cada método, Francisco planteaba a sus estudiantes la escritura de la respectiva *Entrada de Manual de Usuario*, como una tarea domiciliaria (Fig. 1.).

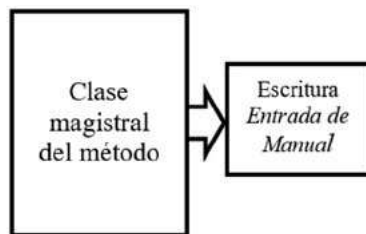


Figura 1. Escritura de *Entrada de Manual* como tarea domiciliaria

Para orientarla, se limitaba a intervenir “en los extremos” (Carlino, 2004; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013): al principio, con una consigna general: “Para serte sincero lo que he hecho es decirles ‘quiero estos ítems [enumera algunas secciones del género *Entrada de Manual*]: el Propósito, la Sintaxis, la Descripción’...” y, al final, con la corrección y calificación de la primera producción recibida.

1.3. Secuencia didáctica diseñada para potenciar la función epistémica de la escritura

Las condiciones en la cuales el docente gestionaba la tarea de escritura distan mucho de las señaladas por la investigación como necesarias para que la escritura se constituya en instrumento de aprendizaje, especialmente porque carecen de diálogo plural (Dysthe, 1996; Dysthe, Bernhardt Y Esbjørn, 2013), de controversia académica, de colaboración, en fin, de intercambios para reconsiderar ideas (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007; Klein, 1999; Langer y Applebee, 2007; Ochsner y Fowler, 2004). Para acercar su quehacer a estas condiciones, co-diseñamos una secuencia didáctica que intensificó dentro del aula el trabajo conjunto entre el profesor y los alumnos sobre la *Entrada de Manual de Usuario*, que los estudiantes debían escribir a lo largo del semestre².

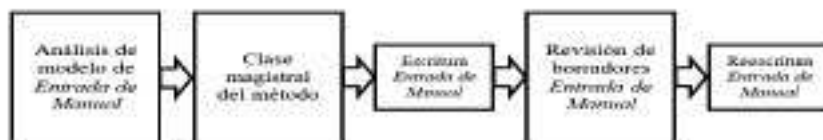


Figura 2. Secuencia didáctica para la escritura de la *Entrada de Manual*.

² En este diseño, la función del primer autor fue discutir con el docente diferentes dispositivos para orientar, con fines epistémicos, el proceso de escritura de una *Entrada de Manual de Usuario*. Sin embargo, las decisiones finales quedaron a cuenta del profesor.

Como parte de la secuencia, incluimos, además de la clase magistral del método, una clase previa de dos horas dedicada al análisis de un modelo de *Entrada de Manual* (izquierda en Fig. 2). Con esta actividad se buscó que los estudiantes tuvieran una representación de las características del género *Entrada de Manual de Usuario*.

También incluimos una clase posterior para la revisión de borradores de la *Entrada de Manual*, además de una segunda tarea domiciliaria: la reescritura de la *Entrada de Manual* que se había revisado en clase (derecha en Fig. 2). Estas actividades tenían como propósito hacer de la primera producción de los estudiantes, no un documento para acreditar un saber, sino un texto intermediario desde el cual discutir y afinar el pensamiento en torno a los contenidos de Métodos Numéricos.

A su vez, dentro de la clase de revisión de borradores, consideramos dos instancias que entran en escritura y oralidad: una revisión entre pares, en la cual cada grupo de estudiantes debía discutir y comentar el borrador de otro grupo; y una posterior revisión colectiva, en la cual el docente y los estudiantes revisarían de manera conjunta la producción de uno de los grupos. Según Wells, las prácticas en torno a textos involucran actividades mentales complejas que necesitan aprenderse por medio de la participación “en eventos de lectura y escritura en los que estas actividades internas se exterioricen volviéndose disponibles para su apropiación, dialogando sobre los textos” (1990: 16).

Con el fin de asistir la práctica del profesor y de relevar datos que permitieran estudiar su proceso de aprendizaje desde una perspectiva longitudinal, la secuencia fue iterada en tres semestres consecutivos, observada y videograbada.

1.4. Entrevistas de autoconfrontación

Después de cada implementación, realizamos entrevistas en las cuales se confrontó a Francisco con una selección de registros de video y transcripciones de su propia actividad de enseñanza. Cuando terminaba de ver un video o leer una transcripción, se le pedía que describiera lo que había hecho y que pensara si mantendría o cambiaría algo para la siguiente implementación. De esta forma, el docente tuvo la posibilidad, alejado de la inmediatez de la clase, de volver sobre su acción pasada, de reflexionar sobre lo que había hecho y sobre lo que no había hecho (porque renunció o porque no consiguió hacerlo), y sobre lo que podría hacer en caso de tener una nueva oportunidad (Fernández y Clot, 2007).

Según Pastré (2008), toda actividad productiva, dar clase por ejemplo, conlleva una actividad constructiva, reflexionar sobre esa experiencia, que constituye una condición para el aprendizaje. Mientras que en la primera el sujeto realiza la tarea, gracias a la segunda, se transforma a sí mismo al reflexionar sobre esa realización. Ambos procesos pueden superponerse temporalmente, pero solo en parte porque la actividad productiva se termina con el fin de la acción, en cambio, la actividad constructiva puede prolongarse más allá: siempre es posible aprender de la acción pasada. Las entrevistas de autoconfrontación realizadas en torno a extractos de video-grabaciones y de transcripciones de las clases procuran alimentar la actividad constructiva del profesor confrontándolo con las huellas de su actividad productiva. De este modo, cumplen una función formativa: ponen al docente en situación de aprendizaje, le devuelven un problema relacionado con su práctica que necesita la movilización de ciertos conocimientos para ser resuelto (Brousseau, 2007).

2. Eje investigativo: transformaciones en la práctica docente

En este segundo eje, nos propusimos determinar cómo la actividad de Francisco se transformó para gestionar la clase de revisión de borradores que, a diferencia de sus clases habitualmente magistrales, precisaba de una práctica menos expositiva y más dialogal, que promoviera la participación de los alumnos al momento de *hablar sobre lo escrito*. Asimismo, buscamos identificar los factores que promovieron u obstaculizaron estas transformaciones. Para alcanzar estos objetivos, nos inspiramos en el modelo metodológico propuesto por la didáctica profesional, que contempla el análisis de tres momentos: de la tarea prescrita y planificada, de la actividad realizada en la clase y de las entrevistas de autoconfrontación.

2.1. Análisis de la tarea prescrita

En un primer momento, buscamos identificar los conceptos que sirvieron para organizar la acción, para lo cual nos remitimos a los registros de la sesión de planificación de la revisión de borradores de la primera implementación. Estos registros evidenciaron una tensión entre algunos conceptos puestos en juego para guiar la acción. En primera instancia, esta tensión se hizo visible en la posición dubitativa del profesor con respecto al rol que debería asumir para llevar a cabo la revisión colectiva:

Ahora, yo debería ahí [en la revisión colectiva] ser juez definitorio o más bien recoger y comentar [...] como que [los estudiantes] me

van diciendo, les voy preguntando qué les pusieron [los revisores pares] a ustedes, comentemos esto. Pero la pregunta es si yo digo: esto está bien o esto está mal, o discutimos (11, 210-212).

Las dos alternativas sobre las que dudaba el profesor pueden ser entendidas como apuntando a situaciones de aprendizaje distintas: el rol de “juez definitorio” es propio de una situación de aprendizaje por lección, mientras que el rol de “promotor” de la discusión se corresponde con una situación de aprendizaje por construcción de un medio³ (Pastré, 2008; Brosseau, 2007). La primera alternativa constituía una situación habitual para el docente; la segunda, en cambio, resultaba novedosa y se imponía a partir de la inclusión de la escritura como medio de enseñanza de los contenidos disciplinares.

La falta de convencimiento de Francisco se manifestó también en otros momentos de la conversación. En la misma sesión de planificación, mientras leía los borradores que los alumnos le habían entregado y que luego serían revisados en clase, el docente se mostró interesado por escuchar las justificaciones que los alumnos pudieran dar a sus respuestas, aunque inquieto por la incertidumbre de abrir la clase a la participación de los estudiantes. Esta inquietud podría emanar de lo novedoso de la situación de darles la palabra, pero también de la imposibilidad de controlar las intervenciones de los estudiantes:

Porque para ser sincero hay algunas cosas [en los borradores a revisar] que no estoy muy seguro, que sí me gustaría oír argumentos de los alumnos para ver qué dicen [...]. Va a estar interesante además hablar de esto [los borradores]. Ahí sí que yo no sé muy bien qué va a pasar, te digo con toda sinceridad, o sea qué me van a decir (11, 214-228).

La situación imaginada por Francisco está en línea con dos rasgos propios de una situación de aprendizaje por construcción de un medio: la necesidad de que los estudiantes asuman una posición intelectualmente más activa y la concepción del diálogo como una puerta que permite al profesor acceder al estado de conocimiento de sus alumnos e intervenir en consecuencia.

Sin embargo, en la misma sesión de planificación, el profesor volvió a dudar sobre la propuesta de incluir la participación de los estudiantes. Sus

3 Según Brosseau (2007), una situación de aprendizaje por construcción de un medio se caracteriza por presentar un problema que desafía al estudiante, quien debe movilizar los conocimientos para solucionarlo. Una forma de plantear problemas, cuando se trabaja sobre un contenido disciplinar, es usando la lengua escrita, leyendo y escribiendo (Lerner, 2013). Este tipo de situación es representativo del paradigma socio-constructivista que se basa, por un lado, en la noción piagetiana que sostiene que los conceptos no se transmiten, sino que son construidos por el sujeto; y por otro, en la idea vigotskiana de que el sujeto aprende a conceptualizar a través de la mediación de otro.

objeciones aparecieron justificadas en base a la representación que expresó tener del estudiante de ingeniería:

No le gusta exponerse, o sea, es distinto de otros estudiantes. El ingeniero es medio como... es tímido, o sea, vos ahí tienes que ver, o sea, también a todos los estudiantes que son introvertidos [...]. Yo no quiero... o sea, yo sí me preocupo de no ridiculizar a los alumnos [y por eso no les pido tomar la palabra], en el sentido de que son bien distintos a los estudiantes de humanidades, que están acostumbrados a debatir... (11, 316-356).

En este punto, cabe preguntarse si la “timidez” del estudiante y la “preocupación” del profesor no son acaso las respuestas de unos actores que, habituados a cumplir los roles que demanda una situación de aprendizaje por lección, cumplen cabalmente con el contrato consuetudinariamente implícito y asumen los roles correspondientes. Si así fuera, es dable pensar que pasar a una situación de aprendizaje por construcción de un medio traerá aparejados desajustes y “resistencias” tanto en alumnos como en el docente.

Ligado al anterior, apareció un segundo concepto también relacionado con la forma habitual de dar clases del docente: considerar que todos los alumnos por sí solos pueden regular sus prácticas de estudio y sus procesos de aprendizaje. El docente expresó otorgar más valor al trabajo que el estudiante puede realizar en privado, que al que puede realizar en público a través del diálogo. En este sentido, el diálogo podría resultar un elemento “perjudicial” (expone a los alumnos, o, como se verá luego, quita tiempo de clase) más que una oportunidad de aprendizaje:

¿Por qué es mejor exponer el proceso [de escritura de los estudiantes] que no exponer? O sea, cuando, cuando en realidad vos les podrías dar [a los estudiantes] un cierto grado de, llamemos, si quieres, intimidad para que hagan las cosas. (11, 366-368).

La respuesta que en su momento el primer autor dio a Francisco, durante este intercambio, fue que el trabajo en privado no permite que el docente acceda a lo que piensan los estudiantes, información que resulta fundamental para poder intervenir y ayudar de manera oportuna, especialmente a quienes no son capaces de tener éxito por sí solos. Esta idea fue acogida con interés por Francisco, quien manifestó su deseo de escuchar las justificaciones que los alumnos pudieran dar a las respuestas consignadas en los borradores.

Otra noción que declaró el profesor en ese primer encuentro fue considerar que los estudiantes, durante los primeros años de la carrera (la asignatura

de Métodos Numéricos está en segundo año), debían asumir un rol más receptivo, hasta tener los conocimientos que les aseguren una participación oral más “preparada”:

Yo no creo que eso [la participación] sea mejor...o sea, que todo el mundo salga a decir las cosas así. Porque yo sí creo que también hay que incentivar la cultura de la preparación, o sea, que no salgas a decir cualquier cosa... (11, 390).

Desde su punto de vista, la participación espontánea y sin “preparación” de los alumnos podía resultar perniciosa al interrumpir la exposición del profesor con nimiedades y ralentizar el avance de la clase. Así lo expresó el docente a partir de una experiencia personal:

Las mejores clases que he asistido han sido las de mi tutor [de doctorado], por ejemplo, que eran unas clases magistrales. O sea, que obviamente vos decías... si aquí [profesor y estudiantes] nos ponemos a interaccionar mucho, se complica, porque [el profesor] va a tener que estar respondiendo tonterías... Ese rato [como estudiante] preguntas tonterías. O sea, tenías que salir de la clase e irte a reacomodar los muebles y ahí ya tenías cosas interesantes que preguntar. Ese rato no. (11, 488).

Con estas dubitaciones, al final de la sesión de planificación, el docente, en acuerdo con el investigador, asumió la tarea de promover la participación de los estudiantes en la revisión de borradores, aun cuando se dispuso a conservar el control y tíbiamente a ir viendo qué resultaría:

Hagamos una cosa, hagamos la primera revisión [de pares], ¿no cierto? Y luego déjame ver... yo... yo controlo la segunda parte [la revisión colectiva] voy viendo, o sea, voy interaccionando digamos (11, 344-346).

2.2. *Análisis de la actividad (implementación 1)*

El registro del inicio de la clase de revisión de borradores de la primera implementación muestra cómo Francisco definió, de manera explícita, el rol activo que esperaba de sus estudiantes, en coherencia con lo acordado en la co-planificación:

Bien, listo. Ahora que ustedes [estudiantes] ya tuvieron la perspectiva del revisor [acaban de hacer una revisión entre pares]. Lo que vamos a hacer es revisar en común. El ejercicio de haber

revisado va a hacer que ustedes también participen en esta revisión que vamos a hacer. Entonces vamos a revisar dos, yo voy a escoger dos ejemplos [al final y por razones de tiempo se revisa un solo trabajo], ¿de acuerdo? Y ustedes van a ayudarme también a hacer comentarios sobre los ejemplos.

Sin embargo, en contraste con esta propuesta de trabajo, el registro de la actividad⁴ mostró que, en gran parte de la revisión, hubo un desajuste entre la tarea propuesta a los alumnos y la actividad realizada. Este desajuste se presentó de manera recurrente en la revisión de cuatro de las cinco secciones de la *Entrada de Manual*⁵, en las cuales el profesor se hizo cargo de corregir y comentar oralmente el escrito (ya sea validando o invalidando y aportando las respuestas, ya sea explicando el porqué de los aciertos y los errores), mientras que los alumnos desempeñaron un rol pasivo. En estas secciones, la acción del docente estuvo más cerca de una de sus previsiones en la planificación de la clase (“ser juez definitorio”, “yo controlo”), que de la alternativa más participativa (“recoger y comentar”, “voy viendo, voy interaccionando”).

De estas observaciones, surge que el trabajo de planificación colaborativa entre el investigador y el docente, previo a la primera implementación de la secuencia generó una transformación en la tarea (hacer una revisión), aunque con roles semejantes a la tarea habitual (el profesor explica, los alumnos escuchan). Es decir, el modelo operativo a partir del cual el docente puso en práctica esta tarea siguió siendo fiel a una situación de aprendizaje por lección.

Las dubitaciones de Francisco al planificar la tarea y su forma posterior de conducir la actividad fueron indicios de que su proceso de cambio llevaría más tiempo (o de que requería de una instancia adicional: la autoconfrontación) porque implicaba modificar una concepción fuertemente instalada, como es la de que enseñar consiste fundamentalmente en desarrollar una clase expositiva. La puesta en funcionamiento de lo planificado (otorgar a los alumnos un rol más participativo durante la revisión colectiva) precisaba, a su vez, que el profesor pudiera redefinir su rol dentro de la clase, ubicándose, no sólo como transmisor de saberes, sino como organizador del medio didáctico y regulador de la interacción de los alumnos en torno a los textos escritos.

4 Para un análisis detallado de los registros de la actividad remitimos al lector a Cordero y Carlino (2017).

5 Excepto en la sección Descripción que contó con una participación significativa de los estudiantes. No obstante, en la revisión de esta sección el docente se enfrentó a otro tipo de problemas, relacionados con el carácter desordenado e imprevisible de la participación de los estudiantes. El análisis de esta sección será presentado en un trabajo que, por el momento, se encuentra en preparación.

2.3. *Análisis de la entrevista de autoconfrontación 1*

Para el análisis del registro de la entrevista de autoconfrontación, realizada después de la primera implementación, prestamos atención a las conceptualizaciones que realizó el docente en diálogo con las huellas de su actividad de enseñanza, e identificamos los indicios que nos permiten inferir el proceso constructivo (de aprendizaje) atravesado.

En la entrevista realizada después de la primera implementación, Francisco tuvo la oportunidad de visualizar y analizar, junto con el investigador, fragmentos de video de la revisión desarrollada en su clase y, en base a ello, rediseñar la secuencia y/o su forma de intervenir para la segunda implementación. Confrontado con el fragmento de video que evidenciaba el carácter monologal de la revisión de la sección Propósito, realizada de esta forma a pesar de haber anunciado una revisión colectiva, Francisco comenzó por justificar sus acciones:

Claro, esa sección tal vez es así [monologal] porque es super normativo, yo simplemente les digo esto es esto y esto es esto y se acabó. Entonces esa [solución] no surge muy colectivamente, digamos así. (16, 29)

Sin embargo, después de reflexionar por un momento, el docente pudo percibir la contradicción entre la expectativa planteada por la tarea (promover el diálogo) y su actividad (monólogo), y entrever una manera diferente de conducir la clase, más cercana a lo negociado con el investigador:

Tal vez hubiera podido problematizar eso [devolver el problema para que los alumnos comentaran el texto que se revisaba]. Pero o sea es como que...eso sí, también depende de cómo hago la pregunta... si hago bien la pregunta...porque si no a veces la reticencia puede volverse en silencio... En este punto, yo creo que lo que [me] hace falta son recursos para realizar preguntas, dar pistas, ¿sí me entiendes? (16, 33-39).

Según este fragmento, durante la autoconfrontación, el profesor pudo darse cuenta de que podría haber habido otra manera de conducir la clase (“hubiera podido problematizar”). También puede notarse que la autoconfrontación lo llevó a reflexionar sobre sí mismo (“cómo hago la pregunta”), a la vez que le permitió advertir la relación condicional que existe entre lo que el profesor hace y lo que hacen los alumnos (“también depende de cómo hago la pregunta... si hago...”). Igualmente, Francisco mostró su aún dudosa asunción del principio de reticencia, que había sido aportado por el

investigador. Finalmente, pudo pensar en su necesidad de formación para aprender a regular la participación de los alumnos (“realizar preguntas, dar pistas”).

Concluimos que, a partir de la entrevista de autoconfrontación, Francisco se percató de que su modelo operativo, pertinente en una situación de aprendizaje por lección, dejó de serlo cuando, en virtud del trabajo colaborativo con el investigador, se intentó acercar a una situación de aprendizaje por construcción de un medio. Este atisbo de toma de conciencia, lo llevó a emprender un proceso de conceptualización con el fin de reacomodar el modelo operativo y reestablecer el equilibrio entre tarea y actividad (Pastré, 2011b).

2.4. *Análisis de la actividad (implementación 2)*

El análisis de la segunda implementación de la secuencia, realizada un semestre después, permite ver cómo Francisco pudo asumir una actitud de mayor reticencia, es decir, fue capaz de “esconder parte de lo que sabía”, para que fueran los alumnos quienes produjeran ese saber (Sensevy, 2007). Las acciones de Francisco en la segunda implementación abrieron espacios de diálogo que permitieron un mayor involucramiento de los alumnos. Por ejemplo, en el registro de la revisión de la sección Propósito (a la cual había sido confrontado), se observa que el profesor, mediante movimientos de devolución⁶, en este caso preguntas, procuró que fueran los estudiantes los que ejercieran el rol de revisores: “¿Qué opinan como Propósito esto?”, “¿Qué sería lo más adecuado entonces en este caso?” Así, dio lugar a la participación de los alumnos y reguló su actividad de revisión: recurrió a los criterios de revisión fijados previamente, citó una convención formal del género *Entrada de Manual de Usuario* y usó la solución de otra *Entrada de Manual* como modelo. El diálogo sobre lo escrito alcanzado en la revisión colectiva de la segunda implementación se sostuvo también en la tercera, lo cual se vio reflejado en el tiempo de clase que se le dedicó: la revisión colectiva de la sección Propósito pasó de durar 3 minutos en la primera implementación a durar 15 en la segunda y 13 en la tercera.

2.5. *Análisis de la entrevista de autoconfrontación 3*

El análisis de la entrevista realizada después de la tercera implementación, donde el docente reflexionó en perspectiva acerca de todo el proceso,

⁶ Según GuyBrousseau (2007), la devolución es el acto por el cual el docente hace que el alumno acepte la responsabilidad de una situación de aprendizaje o de un problema y asume él mismo las consecuencias de esa transferencia.

permite ver que el diálogo polifónico sobre lo escrito, suscitado por el profesor, posibilitó que el docente pudiera percatarse y conceptualizar las dificultades que los estudiantes enfrentaron en el proceso de entender y construir los conocimientos:

Fíjate que yo desarrollé [a partir de las clases de revisión] una pequeña teoría de eso [las dificultades de comprensión de los estudiantes]. Cómo clasificar a los tipos de problemas que puede haber en el Propósito [sección de la *Entrada de Manual*]. O sea, el uno es que [los estudiantes] confundan ceros de funciones con puntos fijos. El otro es que sabiendo que son puntos fijos se vean ante la disyuntiva de cómo expresar eso en el Propósito [en lenguaje natural o lenguaje matemático] y ahí viene la cuestión de la convención del género. (26, 14).

Según puede apreciarse, el profesor, a partir de la revisión conjunta de los borradores de las *Entradas* y la posterior reflexión sobre lo realizado en la clase, pudo reconocer y sistematizar los dos desafíos que los alumnos enfrentaron al escribir la sección Propósito: uno de carácter conceptual y otro de carácter formal. Con lo cual, en cierta forma, satisfizo su interés, expresado en la primera sesión de planificación, por acceder al estado de conocimiento de los estudiantes.

No obstante, en la misma entrevista, también consideró necesario afinar la actividad en el aula con el fin de lograr una participación más “estructurada”:

Los dos [implementaciones 2 y 3] son esquemas más participativos [que la implementación 1]. Pero sigo pensando que en ambos casos se podría hacer algo más corto con la misma eficacia. Bueno, tal vez podría pensarse en desarrollar preguntas más específicas [...]. No sé, me da la idea de que habría que orientar un poco más la discusión, para que sea más eficiente. (26).

Como es dable notar, una vez alcanzado cierto nivel de participación, Francisco pensó que se podría “hacer algo” para que la discusión fuera “más eficiente” en relación con el tiempo invertido. Su preocupación por la eficiencia del dispositivo al cabo de tres implementaciones podría ser interpretada de dos maneras (no excluyentes). Como una prolongación de su actividad constructiva en procura del refinamiento del dispositivo didáctico (“podría pensarse en desarrollar preguntas más específicas”); y, al mismo tiempo, como la subsistencia de las dudas iniciales del profesor en relación con las condiciones y posibilidades del dispositivo.

Conclusiones

El análisis del proceso del profesor a lo largo de tres semestres muestra cambios en dos planos: en el proceso productivo (lo que fue haciendo al conducir sus clases), y en su proceso constructivo (lo que fue conceptualizando a partir de su acción docente). En cuanto al plano productivo, la primera implementación de la secuencia mostró un cambio respecto de la tarea habitual (incorporó la revisión de borradores en clase) aunque exhibió una inercia topogenética (Sensevy, 2007): los roles en la clase permanecieron acordes al *hábitus* previo (profesor expone, alumnos escuchan). Recién en la segunda implementación de la secuencia el profesor logró volver la clase más participativa y polifónica al propiciar y regular los intercambios, lo cual se sostuvo en la tercera implementación. En el plano constructivo, las entrevistas de autoconfrontación (discusión sobre una selección del registro videoscópico de sus clases) mostraron vaivenes recurrentes a lo largo del proceso entre argumentos a favor de la clase expositiva (habitual en la comunidad de Ingeniería en la que el profesor se desempeña) y ventajas de la participación de los estudiantes, como condición para el aprovechamiento del potencial epistémico de la escritura. A pesar de estos vaivenes recurrentes, se observó que la experimentación en el aula de la tarea y los roles novedosos, junto con la reflexión posibilitada por las entrevistas de autoconfrontación, abrieron puertas para que emergieran nuevas ideas (toma de conciencia de desajustes entre tarea planificada y realizada, dudas, acceso al estado de conocimiento de los estudiantes, preguntas, reconocimiento de que le faltan recursos).

Si bien a partir de la segunda implementación, el docente generó, mediante movimientos de devolución y regulación, una mayor participación de los estudiantes en la discusión sobre lo escrito, el análisis de la autoconfrontación final deja ver a un docente poco convencido de la efectividad alcanzada por el dispositivo dialógico, lo cual nos lleva a conjeturar dos interpretaciones, sin que podamos tomar partido por alguna: ¿es su cuestionamiento un avance en su proceso porque cree que lo que hace falta es ajustar su práctica? Si es así, el próximo paso tiene que ver con asegurar una mejor gestión de la interacción, es decir, con saber determinar, en la inmediatez de la clase, en qué momentos y mediante qué recursos dar paso a las intervenciones de los alumnos. ¿O significa un retroceso hacia formas de enseñanza más usuales y aceptadas por él y por su comunidad? Estos interrogantes exigen continuar indagando, además de mostrar la complejidad de los procesos de cambio de las prácticas y las conceptualizaciones del profesor.

Referencias bibliográficas:

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, 1.^a ed. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 8-17. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/123.pdf>
- Carlino, P.; Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/215.pdf/>
- Carter, M., Ferzli, M. y Wiebe, E. N. (2007). Writing to learn by learning to write in the disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), 278-302.
- Cordero, G. y Carlino, P. (2017). El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el potencial epistémico de la escritura en una materia de Ingeniería. (En prensa) *IV Congreso Internacional WRAB (Writing Research Across Borders)*, Universidad Javeriana de Bogotá, 15 de febrero de 2017.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. y Esbjørn, L. (2013). *Enseñanza basada en el diálogo*. Skoletjenesten: Copenhagen.
- Fernández, G., Clot, Y. (2010) Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Informática na Educação: teoria & prática*. 13(1), 11-16.
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203-270.
- Langer, J. A. y Applebee, A. N. (2007). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies. Recuperado en: http://wac.colostate.edu/books/langer_applebee/ Originalmente publicado impreso en 1987 por el National Council of Teachers of English, Urbana, Illinois.
- Ochsner, R. y Fowler, J. (2004). Playing Devil's Advocate: Evaluating the Literature of the WAC/WID Movement. *Review of Educational Research*, 74 (2), 117-140.

- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. En Y. Lenoir y P. Pastré (Eds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat: un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*. [Traducción de Elisabeth Muños de Corrales]. Toulouse: Octarès Éditions, 53-79.
- Pastré, P. (2011). “Situación de aprendizaje y conceptualización” en *Recherches en Education*, N.º12 – «Revisiter la notion de situation: approches plurielles» pp. 12-25. Coordonné par Yves LENOIR et Frédéric TUPIN. Traducido del francés por Elisabeth Muñoz de Corrales (UNIPE).
- Sensevy, G. (2007) Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En Sensevy, G. y Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR. 5-34. Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann. Programa de colaboración de la Universidad de Antioquia y de la Universidad de Ginebra, y sus grupos de investigación GECM-SED 2007-2009.
- Wells, G. (1990). Creating the Conditions to Encourage Literate Thinking. *Educational Leadership*, 47(6), pp. 13-17.

Escritura académica y políticas universitarias para guiar los trabajos de titulación¹

Miguel Novillo y Manuel Villavicencio

Introducción: los trabajos de titulación

En la actualidad, la tesis y los trabajos de titulación representan de cierta forma los vehículos más idóneos para transmitir las capacidades y destrezas desarrolladas por los estudiantes durante su vida universitaria. En este sentido, el proceso de construcción y elaboración de la investigación está matizado por una gama de factores (negativos y positivos), que intervienen en el desarrollo de su trabajo final como la concepción y escritura de su propuesta de estudio, la exposición de los argumentos que sostienen su pregunta de investigación, los materiales de apoyo, la metodología, entre otros.

Como antecedente tenemos que el Reglamento General de Titulación de Grado de la Universidad de Cuenca (vigente desde el 7 de abril de 2015)², que en sus diferentes apartados menciona, entre otros aspectos, que el trabajo de titulación debe fundamentarse en procesos de investigación, donde el estudiante debe demostrar un manejo integral de conocimientos adquiridos a lo largo de la formación profesional; y que deberá guardar correspondencia con los aprendizajes adquiridos en la carrera.

El análisis exploratorio de las políticas vinculadas al desarrollo de trabajos de titulación deriva en una problemática específica, referida a la heterogeneidad de los mecanismos para desarrollar un trabajo de titulación, siendo notorias la ausencia y deficiencia de documentos y actores que medien este proceso. Es decir, las facultades y carreras de la Universidad, en su gran mayoría, no presentan una guía o manual encaminado al desarrollo investigativo, teniendo como resultado la dispersión de requerimientos, estructuras textuales incongruentes con los géneros académicos empleados, modalidades de titulación que no responden a la demanda profesional, entre otros; además de plantear una responsabilidad directa y única de un académico (tutor, director, asesor); y, sobre todo, no considerar a la

¹ Artículo inédito.

² Fundamentado en el Reglamento de Régimen Académico expedido por parte del Consejo de Educación Superior CES, el 21 de noviembre de 2013.

escritura académica como parte fundamental en la concepción, elaboración y divulgación de los trabajos de titulación.

Bajo la problemática planteada, resulta saludable cuestionarse sobre la necesidad de generar un discurso consensuado que nos permita cubrir las deficiencias expuestas, tomando como fuente de estudio los documentos formales e informales existentes en la Universidad. A continuación, se exponen algunas ideas que buscan la unificación de criterios en las diferentes facultades de la Universidad de Cuenca, para que las unidades de titulación acuerden pautas comunes que proporcionen a los estudiantes, docentes y personal administrativo una línea general y coherente con las necesidades institucionales y los documentos expedidos por el CES.

El problema de la escritura: la realidad negada

Actualmente, en Latinoamérica, se realiza una serie de esfuerzos para remediar los bajos o deficientes resultados que se tiene en la práctica de la escritura y la lectura, sea a nivel de educación básica, bachillerato o universidad. Todas llegan a un punto común: todos somos responsables de enseñar a leer y escribir en todos los niveles y en cada una de las asignaturas, donde cada docente se ocupa de cómo leen y escriben los estudiantes, reconociendo la naturaleza situacional (Cassany, 2006) de cada disciplina (prácticas discursivas propias) en los ámbitos conceptuales y metodológicos; cuya finalidad se escapa del ámbito educativo, para transformarse en una razón y necesidad social:

La lectura y la escritura son prácticas esenciales en y para la formación del individuo y su integración a la vida social. En lo que se refiere a la investigación, la relevancia que tienen estos dos procesos, se evidencia en dos argumentos que demuestran la importancia del tema no sólo para el ámbito educativo sino también para la sociedad en general (Cisneros y Muñoz, 2014, p. 15).

En este sentido, la premisa es que para aprender una materia no es suficiente solo la adquisición de nociones y métodos sino, también, manejar modos de leer y escribir que permitan el acceso a una comunidad disciplinar que maneja sus propios géneros textuales, como mecanismos de transmisión de conocimientos (Carlino, 2004).

En nuestra realidad, la comunidad universitaria, en general, tiene la certeza que conoce y maneja la herramienta escritural con suficiencia. A diario

nos encontramos con una realidad totalmente opuesta y preocupante. Existen graves problemas en los diferentes documentos que circulan en la Universidad como memorándums, oficios, solicitudes, resoluciones, sílabos, agendas culturales, libros de texto, ... Ya lo hemos manifestado en otros artículos³: la asignatura de Expresión Oral y Escrita no ha resuelto el problema, y se ha constituido en una suerte de tabla de balsa para ocultar la falta de decisión política y académica. Es necesario que se incluya una línea de escritura en todas las carreras de la universidad, y que esta asignatura sea asumida por un docente de la disciplina. Es decir: para acompañar, por ejemplo, los procesos de escritura académico-científica en ingeniería, el docente ideal es el ingeniero; el experto que conoce la comunidad académica, las estructuras textuales y el lenguaje especializado. Los filólogos son los expertos que resuelven otros problemas puntuales, como la forma y el estilo.

Efectivamente, nuestros estudiantes no están capacitados para elaborar ensayos, monografías o trabajos de titulación, porque no existen procesos verdaderos y coherentes con la llamada investigación y escritura formativas, que en otros países las asumieron con responsabilidad. Debemos dejar a un lado aquella idea peregrina de que “en la universidad se espera un sujeto que sepa seleccionar la información, procesarla, comprenderla, organizarla, transformarla e integrarla a sus conocimientos” (Arciniegas y López, 2012, p. 9). La escritura debe ser concebida como un proceso que va más allá del cumplimiento de requisitos para aprobar o no una disciplina o un trabajo de titulación, sino como una oportunidad y mecanismo de aprendizaje para la vida, no solo profesional: “la transmisión de información genera intercambios entre interlocutores que establecen redes de influencias, (pedimos y nos piden, recomendamos, consultamos y somos consultados, diseñamos actividades comunes)” (Castrechini *et. al*, 2013, p. 9).

La formación universitaria está encaminada a desarrollar un pensamiento crítico, aspecto que, generalmente, no se desarrolla en la universidad, por ende, el papel del maestro no es solo instruir sino desarrollar actitudes y competencias para problematizar en diferentes contextos (Arciniegas y López, 2012). Así, la tradición educativa de pasar de un nivel hacia otro implica la adquisición de habilidades y destrezas en lectura y escritura. En este sentido, la alfabetización es concebida como un resultado insuficiente debido a los malos resultados que se generan a partir de este proceso educativo. Es común direccionar un trabajo de consulta o investigación

³ Riera, Cordero y Villavicencio, “¿Enseñar a escribir en la universidad? La emergencia de la alfabetización académica”, *Revista de Humanidades y Educación Pucara* N.º 25, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca. Cuenca: Gráficas Hernández, 2013, pp.223-242.

desde la escritura haciendo hincapié en la redacción y ortografía; sin embargo, el alcance del proceso va mucho más allá, y este constituye solo una parte mínima de la sistematización y puesta en escena de la escritura, es decir, escapa a una situación gramatical o léxica. La brecha entre la escritura y el conocimiento se adelgaza a partir del cambio de concepciones, tomando a la escritura como un proceso de “construcción de conocimiento en distintos niveles” (Arciniegas y López, 2012, p. 11).

Explorando las políticas: descripción de resultados

En las políticas que rigen los trabajos de titulación existe un Reglamento general, y cada facultad posee, a su vez, su reglamentación de acuerdo a sus objetivos. De esta manera, las políticas internas de las facultades que componen la Universidad de Cuenca, exponen articulados encaminados a desarrollar un eficiente y correcto trabajo de titulación, haciendo referencia a diversos tópicos (tabla 1).

Por ejemplo: En la Facultad de Ciencias Médicas, el estudiante tiene la posibilidad de elegir y sugerir un director, mientras que el asesor es designado por una Comisión. Las funciones del asesor son: trabajar en forma coordinada durante todo el desarrollo del proyecto de investigación; realizar sesiones conjuntas para coordinación de criterios y elaboración del plan de tutoría, evaluación de avance del proyecto de investigación, y la elaboración del informe. Entre las del director tenemos:

- a) Verificar la estructura lógica y científico-técnica de la investigación, considerando el perfil profesional de los estudiantes.
- b) Contribuir a la gestión a nivel institucional, el acceso a las fuentes de información.
- c) Controlar el cumplimiento del cronograma de actividades.
- d) Orientar la elaboración del informe de trabajo de investigación, de acuerdo con la guía preparada por el CPI para el efecto.
- e) Presentar un informe bimensual sobre el avance de actividades del proyecto de investigación a su cargo.

POLÍTICAS QUE ENCAMINAN EL TRABAJO DE TITULACIÓN	
FACULTAD	CARACTERÍSTICAS
Ciencias Económicas y Administrativas (Administración) Fuente: Reglamento de la Unidad de Titulación (2016).	ART. 31. Todas las opciones de Trabajos de Titulación mencionadas en el presente reglamento, deberán ser dirigidas por un/a tutor/a, quien será responsable de la supervisión y orientación del trabajo realizado por el estudiante y, deberá ser un docente del área académica relacionada con la temática a desarrollarse. Los tutores pueden ser docentes titulares o contratados que laboren en la Facultad o en la Universidad (...) se podrá autorizar la asesoría de docentes externos.
Ciencias de la Hospitalidad (Turismo) Fuente: Reglamento de la Comisión de Asesoría de Tesis y Monografía (2015).	ART. 10. Solicitud. El estudiante interesado en un determinado tema (...) se le asigne un profesor-asesor, para el asesoramiento en la elaboración del Diseño de Tesis o Monografía. ART. 11. Elaboración del diseño.- El profesor-asesor tiene la responsabilidad de trabajar conjuntamente con el estudiante, de manera dedicada en el diseño de tesis o monografía... ART 14. Director.- La Comisión de Asesoría de Tesis y Monografía procederá a nombrar a los Directores de tesis o monografías de las propuestas aprobadas...
	ART. 18. Responsabilidades del Director.- Es responsabilidad del Director asesorar en el desarrollo de las tesis o monografías, con una dedicación de una hora semanal, la misma que será asignada a su distributivo. El Director debe levantar los registros correspondientes de asesoría de tesis o monografía, filmarlos conjuntamente con el estudiante y entregarlos en la Comisión con periodicidad semanal, para el seguimiento y archivo correspondiente.

Arquitectura y urbanismo (Arquitectura) <i>Reglamento de Graduación e Investigación</i>	ART. 10.- El Director de trabajo de grado, obligatoriamente, será profesor principal o agregado de la Facultad de Arquitectura. No podrá ser director de trabajo de grado los coordinadores de las áreas académicas. El Director de Trabajo de Grado tiene los siguientes deberes y obligaciones: a) Evaluar, en forma permanente, el desarrollo de los trabajos. b) Informar al Comité Coordinador, documentadamente, sobre la conveniencia o inconveniencia de ampliación de plazos. c) Solicitar al Comité Coordinador la separación del egresado que a su juicio no hay demostrado una participación adecuada en el trabajo. d) Solicitar al Comité Coordinador con base a la expresa petición del o los egresados, la suspensión temporal del desarrollo del trabajo de grado, siempre que este haya avanzado, cuando menos, en un 80% de lo programado... e) Solicitar se deje sin efecto el trabajo de él o los egresados cuando no se hayan presentado a revisión por dos períodos consecutivos. f) Ejercer personalmente la dirección de trabajo de grado, y entregar cada 30 días el respectivo informe al Comité Coordinador. g) Informar por escrito al coordinador sobre el trabajo de grado a la conclusión del mismo. h) Calificar el trabajo de grado sobre 60 puntos y presentar al coordinador del área académica respectivamente, un informe final en el que conste debidamente fundamentada la calificación impuesta, adjuntada al trabajo de grado.
--	---

Tabla 1: Políticas de las facultades para elaborar los trabajos de titulación.

Estos datos nos permiten ver, de manera general, que la designación y la labor que deberían desempeñar los tutores son las de supervisar y orientar los trabajos, siempre y cuando pertenezca al área académica y esté relacionado con su línea de trabajo. Una función específica, por ejemplo, registrada en Ciencias Químicas, señala que el tutor se encarga de revisar, conjuntamente con el estudiante, incluso, el diseño de trabajo.

La figura de director en Ciencias Económicas gira alrededor de la condición laboral del docente: solo puede dirigir un trabajo de titulación quien sea profesor titular de la institución; al igual que en la Facultad de Odontología. En Derecho, la designación del Director del trabajo de titulación se da por intermedio del H. Consejo Directivo de la Facultad, quienes designan un/a director/a, considerando la sugerencia del Centro Académico en su informe o, en su defecto, aquella persona recomendada por el denunciante.

En Ciencias de la Hospitalidad, la Comisión de Asesoría de Tesis y Monografías nombra a los directores, según las temáticas aprobadas. Entre las funciones del director están: trabajar una hora semanal (consta en el distributivo), registrar el desarrollo de la investigación y entregar a la comisión, semanalmente, informes para el seguimiento y archivo correspondiente. En Ingeniería (tabla 2), el profesor podrá dirigir un máximo de cuatro trabajos de titulación. En esta facultad se incluye un aspecto importante dentro de los roles del tutor en lo que respecta a su asesoría en la redacción del texto académico.

La Facultad de Arquitectura tiene una reglamentación muy interesante, porque establece con claridad cuáles son los requerimientos de la institución para sus estudiantes, cuando se cumplen a cabalidad, por ejemplo, las sesiones de asesoría y acompañamiento por parte de los tutores.

POLÍTICAS QUE ENCAMINAN EL TRABAJO DE TITULACIÓN	
FACULTAD	CARACTERÍSTICAS
Ingeniería (Ingeniería Civil) Norma técnica Para la Unidad de Titulación y trabajo de titulación	Tutor de un trabajo de titulación: Un profesor-tutor podrá dirigir máximo cuatro trabajos de titulación. Son funciones y deberes del tutor de un trabajo de titulación: a) Ayudar al estudiante a precisar el tema. b) Establecer la bibliografía apropiada. c) Comentar y discutir bases conceptuales y metodológicas. d) Vigilar aspectos de presentación formal. e) Corregir aspectos metodológicos, teóricos, <u>así como de redacción académica.</u> f) Solicitar avances, documentar sesiones. g) Corregir y aprobar la versión terminada del trabajo. h) Monitorear que el estudiante incorpore en el tiempo las correcciones. i) Velar por la calidad académica del trabajo.

Tabla 2: Norma técnica de la Facultad de Ingeniería.

Conclusiones

Existen diversos problemas que se reconocen en la elaboración de los trabajos de titulación y tesis, que son evidentes en las políticas de las facultades y los reglamentos internos. Sin embargo, existen otros elementos que también generan o imposibilitan cumplir con la investigación de forma cabal. Uno de las contradicciones tiene que ver con la designación de directores o tutores a docentes ocasionales (contratados) pone en riesgo la continuación y culminación exitosa del proyecto.

Existen carreras y facultades de la Universidad de Cuenca que presentan sus propias normativas y reglamentos, que en muchas ocasiones son contradictorias unas de otras. Nos referimos, por ejemplo, a las funciones de los tutores o asesores de trabajos de titulación

La unidad académica que incluye a la escritura académica como parte del proceso investigativo es Ingeniería. Parece que las otras facultades dan por entendido que esta actividad es responsabilidad del estudiante o de alguna empresa privada que preste estos servicios, una vez concluida la fase investigativa. En otras palabras, la escritura académica, como máxima representación o producto investigativo, se invisibiliza y no funciona como herramienta o medio para acceder al conocimiento. La universidad debe propiciar a sus actores “un espacio de familiarización y de apropiación de los procesos de lectura y de escritura académicas, en sus dimensiones cognitiva y metacognitiva” (Arciniegas y López, 2012, p. 10), como ámbitos activos del aprendizaje y producción de trabajos académicos. Ángela Castrechini (2013) recomienda recurrir al ejercicio de redactar a lo largo del proceso investigativo, y no cuando este ha culminado.

En términos generales, todos realizamos prácticas letradas, asociadas al quehacer académico (en diferentes escalas), lo fundamental es abrir espacios donde la lectura y la escritura estén enfocadas al ámbito investigativo y académico, indagando diferentes dispositivos pedagógicos y planes de acción en el aula. De esta forma, la escritura puede pensarse como un producto, como un proceso o como una actividad social (tres perspectivas que no son contrarias, sino que se complementan), por ello escribir es un proceso complejo, personal y recursivo.

Referencias bibliográficas:

- Arciniegas, E. y López, G. (2012). *La escritura en el aula universitaria. Estrategias para su regulación*. Colección Artes y Humanidades, Medellín: Universidad del Valle.
- Becker, H. (2012). *Manual de escritura para científicos sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Boeglin, M. (2007). *Leer y redactar en la Universidad. Del caos de las ideas al texto estructurado*. Madrid: Editorial MAD, S. L.
- Carlino, P. (2004). *Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones*. Textos en Contextos, Coordinadora Paula Carlino, Argentina.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Ediciones Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- Castrechini, A. et. al. (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*, Coordinadora Liliana Tolchinsky, Editorial Octaedro, Colección Educación Universitaria, España.
- Cisneros, M. y Muñoz, C. (2014). *Tras las huellas de las investigaciones sobre Lectura y Escritura en la Universidad*. Colección de Trabajos de Investigación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Documento Instructivo (s. a.). Facultad de Ciencias de la Hospitalidad, Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Guía metodológica (2013). Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Guía para elaborar un protocolo de tesis (2010). Facultad de Ciencias Médicas, Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Guía metodológica para el trabajo de titulación (2015). Facultad de Ciencias Químicas, Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Hubbard, R. y Power, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula, manual para docentes-investigadores*, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Instructivo operativo para orientar la realización del trabajo de titulación (2015).

Facultad de Jurisprudencia, Universidad de Cuenca, Ecuador.

Normas para la elaboración y presentación de protocolos de investigación como trabajos de titulación-sistema de créditos (2013). Facultad de Odontología, Universidad de Cuenca, Ecuador.

Normas para la presentación del informe final del proyecto de investigación como trabajo de titulación-sistema de créditos (2013). Facultad de Odontología, Universidad de Cuenca, Ecuador.

Propuesta para la presentación de trabajos de graduación en la Escuela de Música (2016). Facultad de Artes, Universidad de Cuenca, Ecuador.

Propuesta para la presentación de proyectos de investigación en la Escuela de Música (2016). Facultad de Artes, Universidad de Cuenca, Ecuador.

Instrumentos que orientan las tesis y los trabajos de titulación: el caso de las guías y manuales en la Universidad de Cuenca, Ecuador (2010-2016)¹

Miguel Novillo y Manuel Villavicencio

Introducción: de la tesis a los trabajos de titulación

Esta investigación realizó un estudio descriptivo, analítico e interpretativo de los diversos géneros de trabajos de titulación que la universidad ha venido exigiendo como requisito para la graduación, enfatizando el género tesis; a partir de las exigencias del Consejo de Educación Superior (CES) en torno a las alternativas de titulación.

Con este antecedente, el presente artículo forma parte del corpus de la investigación efectuada en dos años de exploración, análisis e interpretación de documentos que reposan en las distintas facultades y carreras que componen la Universidad de Cuenca, siendo el estudio de las guías y manuales que ordenan el proceso de investigación el tema desarrollado.

La investigación se justifica porque se propone efectuar un análisis pormenorizado de los problemas surgidos alrededor de la realización de la tesis e ir más allá del dato estadístico apuntado como principal premisa para la revisión de los textos de titulación, y usar el examen obtenido para proporcionar pautas teóricas y metodológicas que podrían observarse en la ejecución de los diversos géneros de titulación planteados. Con esta información, se dotará al país y al sistema universitario de argumentos más coherentes de los que hasta ahora se han utilizado para definir con mejor precisión qué tipo de textos correspondería exigir como requisito de graduación. De igual manera, ordenar la variedad de textos que bajo el nombre de *trabajos de titulación* se vienen sugiriendo como alternativas a la tesis.

El estudio, en consecuencia, intenta coadyuvar en la resolución de uno de los más grandes problemas del sistema universitario: la baja tasa de titulación de sus egresados que tiene su raíz en la dificultad para producir

1 Artículo inédito.

los géneros de titulación. En este sentido, el análisis de las guías, manuales o protocolos que direccionan o encaminan el avance y desarrollo de los trabajos de titulación es de trascendental importancia, pues esta instancia será la base y dispondrá de las pautas que guiarán el normal desarrollo y acompañamiento de las investigaciones; por lo que nuestro objetivo primordial será revisar los aciertos y errores de estos documentos en la construcción de textos académicos.

Los manuales y las guías: referencias conceptuales y características

El desarrollo de los trabajos de titulación se genera en un contexto donde los docentes asumen que el estudiante universitario (egresado) conoce y maneja la herramienta escritural como parte de su proceso formativo (Camps, 2013); sin embargo, se ha comprobado durante el proceso investigativo “surgen necesidades de lectura y de expresión por escrito en tareas que van más allá de los objetivos de comunicación básicos y que exigen un proceso de enseñanza-aprendizaje especial” (Cubo & Castro, 2007, p. 15), que muchas veces es inobservado o descuidado dentro de las aulas y las políticas académicas universitarias.

A partir de lo anterior, la escritura de un texto académico es concebida como una actividad social, reflexiva y crítica que interpreta e informa en base a una diversidad de datos y fuentes (Cubo & Castro, 2007; Cassany, 2006), por lo que existen parámetros o normas que guían este proceso en el ámbito universitario y académico. En este sentido, la institución universitaria, sus facultades y carreras presentan situaciones comunicativas específicas, de acuerdo a la naturaleza disciplinar y que se manifiestan con los usos de particulares guías o manuales.² Estos son textos que acompañan la elaboración de un trabajo de titulación y cumplen una función específica como género, que provee de información específica de la disciplina y sus lineamientos formales propios de la comunidad académica (Cubo & Castro, 2007).

Por esta razón, el *manual*³ universitario es considerado como un texto mixto (parte científico y parte divulgativo) escrito en un lenguaje científico, cuyo objetivo es el conocimiento a un amplio público. En este sentido, el manual es un texto iniciático que introduce a los principiantes a un mundo investigativo (Gazali, 2007); a diferencia de los artículos científicos donde el público es un sector experto y especializado. El uso de un manual

² El estudio de guías y manuales es considerado dentro del análisis de géneros como textos de estudios de disciplinas (Cubo & Castro, 2007).

³ Para Liliana Cubo de Severino (2007) los manuales universitarios constituyen la clase de texto más leídos por los estudiantes, por ende es fundamental en el desarrollo de estrategias de lectura y escritura académico-científica.

enseña a leer y a escribir ciencia; además de incorporar normas, valores e ideologías de una práctica académica (Cubo, 2007, p. 326).

La función inmediata del manual será informar⁴ y brindar al lector conceptos actuales de una disciplina (esquema de conocimientos previos) para que posteriormente pueda leer otros géneros académicos de mayor complejidad. También, el manual tendrá por característica fundamental, ser didáctico (Cubo, 2007; Gazali, 2007; Parodi, Boudon & Julio, 2015), con el objetivo de facilitar su comprensión y posterior aplicación.

La información que debe presentar un manual es variada, como por ejemplo, un primer elemento correspondiente a nociones teóricas, fenómenos o modelos explicativos, acompañados de las siguientes categorías: introducción (tema a tratar), desarrollo (diferentes temáticas) y síntesis final o conclusión (opinión sobre lo expuesto); en ocasiones se adjunta un apéndice con ejercicios encaminados a desarrollar lo expuesto (Cubo, 2007). Otra característica es el empleo de “citas destacadas, esquemas, gráficos, tablas, y otros recursos paratextuales que respondan a la intención didáctica, por una parte y a la necesidad de explicar la relación parte/todo de cada teoría, por otra parte” (Cubo, 2007, p. 331).

En términos generales, el manual presenta dos estructuras: a) una parte introductoria (general), otra media (desarrollo), y posteriormente una final (desarrollos temáticos); b) una superestructura dividida por capítulos, donde cada uno funciona de manera independiente (estructuración autónoma), además de ir graduando la información, es decir, según la dificultad irá de complejo a más complejo (se va complejizando) (Cubo, 2007, p. 331).

La *guía*, por su parte es considerada como un recurso didáctico, cuyo ámbito de producción es el educativo. Su función específica es la de colaborar en la comunicación docente-alumno, para facilitar el acceso a una información desconocida o que presenta dificultades en su abordaje. Es confeccionada por el profesor (Sacerdote, 2007, p. 358).

La guía tiene como característica y objetivo ordenar, estimular y orientar el proceso de investigación, facilitando las tutorías de los docentes, investigadores y estudiantes; es decir, tiene como propósito generar normas científicas e investigativas (estructuración y presentación de proyectos), que permiten manejar un solo criterio estructural (sencillo y ordenado), a partir de lineamientos generales, que deben ser aceptados y efectuados por el personal inmerso en este proceso.

4 La información que transmita un manual debe tener por característica la de ser nueva.

Un aspecto fundamental de una guía debe ser la *metodología de investigación*, la que se corresponde con el contexto y situación de cada carrera, es decir, valorar el método científico.

Una vez definido conceptual y funcionalmente el manual y la guía es necesario significar la importancia de estos géneros en la orientación de los trabajos de titulación en la universidad y que deben ser abordados como una prioridad en el ámbito del proceso formativo, en sus diferentes niveles. La falta de tratamiento que se da a la lectura y escritura como medio de representación y reproducción de ideas, argumentos y conceptos en los trabajos de titulación, permite que diversos autores planteen la necesidad de elaborar un manual que remedie este fenómeno, sea por medio de lecturas académicas y contenidos escriturales; y, sobre todo, encaminadas a proyectar este desarrollo en el perfil profesional de los estudiantes (Andrade, 2012, p. 187; Marinkovich & Velásquez, 2010). Es por esto que se ha generalizado la preconcepción de catalogar como un desconocimiento radical que tienen los estudiantes sobre la escritura el momento de elaborar textos académicos, o como señala Norma Desiano (2009), aspectos gramaticales y textuales de la lengua materna.

En esta parte, es necesario reformular las mallas curriculares y contenidos de sílabos, pues en las universidades se privilegia el desarrollo del discurso escrito, con una serie de especificidades y particularidades propias de cada disciplina, como por ejemplo la citación, terminología y el metadiscurso (posibilidad que tiene el usuario de la lengua para explicar al lenguaje con el lenguaje mismo) (Andrade, 2012). Con ello, partimos de la propuesta de la alfabetización académica donde “cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas” (Carlino, 2013, p. 15).

Sin embargo, en ocasiones, la organización de talleres pretende solventar la problemática de la organización de una investigación, que en términos reales terminan siendo insuficientes para remediar la deficiencia. Resultan innecesarios cuando no hay un acercamiento con la bibliografía, métodos y conceptos de una ciencia o disciplina: “Sin desmerecer la tarea valiosa que realizan los talleres de lectura y escritura que algunas universidades contemplan al inicio de sus carreras, pareciera que esta labor es intrínsecamente insuficiente” (Carlino, 2013, p. 22). No se enseña a leer y escribir en un ciclo o período, sino es un proceso de varios ciclos.

Descripción de resultados

Los documentos analizados corresponden a siete carreras de diferentes facultades (ver cuadro 1), las que disponen de escritos para orientar los trabajos de titulación, designados como guías, instructivos, propuestas, normas, sin embargo, su estructura se presenta similar en la mayoría de casos.

FACULTAD/ CARRERA	GUÍAS, MANUALES, INSTRUCTIVOS
Ciencias Económicas y Administrativas (Administración)	Guía metodológica (2013).
Ciencias Médicas (Medicina)	Guía para elaborar un Protocolo de Tesis (2010).
Artes (Música)	Propuesta para la presentación de trabajos de graduación en la Escuela de Música. Propuesta para la presentación de proyectos de investigación en la Escuela de Música (2016).
Ciencias de la Hospitalidad (Turismo)	Documento. Instructivo.
Jurisprudencia (Derecho)	Instructivo operativo para orientar la realización del trabajo de titulación (2015).
Ciencias Químicas (Bioquímica)	Guía metodológica para el trabajo de titulación.
Odontología (Odontología)	Normas para la elaboración y presentación de protocolos de investigación como trabajos de titulación-sistema de créditos 2013. Normas para la presentación del informe final del proyecto de investigación como trabajo de titulación-sistemas de créditos 2013.

Cuadro 1: Facultades de la Universidad de Cuenca y tipos de documentos que se utilizan en el proceso de titulación.

De esta manera se reconoce, de forma general, la estructura de estos instrumentos bajo una lógica de presentar información relacionada a datos de las facultades, reglamentación sobre el proceso de titulación, normas de cómo se debe elaborar un protocolo de investigación y la explicación de cada uno de los componentes de un esquema (ver cuadro 2).

GUÍAS METODOLÓGICAS	INSTRUCTIVOS	NORMATIVAS
a) Datos de la Facultad, directores de carrera, entre otros. b) Introducción c) Definiciones básicas d) Estructura del diseño de tesis. e) Estructura de la investigación. f) Formato de presentación. g) anexos	a) Proceso y requisitos de graduación en la facultad. b) Aspectos formales para la presentación de los trabajos de graduación. c) Esquemas para la presentación de los trabajos de graduación. d) Reglamento de la comisión de asesoría de tesis y monografías. e) Matriz: estudiantes graduados y temas de graduación. f) Líneas de investigación.	a) Portada. b) Resumen. c) Planteamiento del problema. d) Fundamento teórico. e) Objetivos. f) Hipótesis. g) Variables. h) Metodología. i) Resultados esperados. j) Plan de trabajo y cronograma. k) Recursos. l) Impactos. m) Principios éticos. n) Beneficiarios. o) Referencias bibliográficas y bibliografía.

Cuadro 2: Instrumentos que guían los trabajos de titulación.

Discriminando la información obtenida de las múltiples carreras, nos enfocaremos en el análisis de tres de ellas: 1) Facultad de Ciencias Económicas con su carrera de Economía, que dispone de un documento denominado *Guía metodológica* (2013) con argumentos que encaminan el proceso de investigación, a partir de secciones como: datos de la Facultad, introducción, definiciones básicas, estructura del diseño de tesis, estructura de la investigación, formato de presentación, anexos; 2) Facultad de Ciencias Médicas (carrera de Medicina) que propone (2010) una *Guía para elaborar*

un Protocolo de Tesis, el cual parte de la presentación de datos generales, un esquema general, introducción, estructura de la investigación, formato de presentación, guía para elaborar el protocolo y, 3) Facultad de Odontología que presenta dos documentos denominados *Normas para la elaboración y presentación de protocolos de investigación como trabajos de titulación-sistema de créditos* y *Normas para la presentación del informe final del proyecto de investigación como trabajo de titulación-sistemas de créditos* (2013), con aspectos como: portada, resumen, planteamiento de problema, entre otros; es decir aquellos elementos que componen la elaboración de protocolos.

En este sentido, la Guía metodológica presentada por la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas empieza su guía contextualizando el papel de la Educación Superior y el desarrollo económico de un país, a partir de leyes:

La LOES (2010), establece también, que la educación superior debe responder tanto a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, al régimen de desarrollo, como a la perspectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural... (Centro de Tesis 2013, 3).

El objetivo de la guía metodológica radica en “proporcionar a los estudiantes una orientación práctica en relación con la redacción y presentación de trabajos de graduación” (Centro de Tesis 2013, p. 3). Posteriormente, se definen nociones del proceso de investigación, conceptualizando las modalidades de trabajos de titulación: ensayo, manual, monografía, tesis, tesina y artículo científico.

En el rubro *Estructura del diseño de tesis* se describen los pasos para elaborar el anteproyecto, donde constan procedimientos teóricos, metodológicos y técnicos, por medio de la identificación y delimitación de un tema, problemática justificación y objetivos.

Una vez concluida la investigación, la guía metodológica propone la estructura de presentación del trabajo final el cual contiene: páginas preliminares, texto de la investigación y material complementario. Estos contenidos deben disponer de cierto orden dado por el *Formato de presentación*, en el que se dispone información sobre la encuadernación, tipos de letra, márgenes, interlineado, número de páginas, entre otros.

Finalmente, el documento de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas (ver cuadro 3) presenta un anexo con aspectos sobre el estilo de redacción y las pautas para la redacción de citas textuales, notas de referencia y referencias bibliográficas generales.

GUÍA METODOLÓGICA PARA LA ELABORACIÓN DE TRABAJOS FINALES DE GRADUACIÓN	
<i>Datos Generales</i>	Rector, Vicerrector, Decano, Subdecano, Directores
<i>Introducción</i>	1) Modelo de Educación Superior; 2) Reglamento LOES; 3) Objetivo de la guía.
<i>Definiciones básicas</i>	1) Características de la investigación (unidad, demostración, profundidad, originalidad). 2) Modalidades de trabajos académicos (ensayo, manual, monografía, tesis, tesina, artículo científico).
<i>Estructura del diseño de tesis</i>	Selección y delimitación del tema; Justificación de la investigación; Breve descripción del objeto de estudio; Formulación del problema; Determinación de los objetivos; Elaboración del marco teórico; Formulación de hipótesis; Construcción de variables e indicadores; diseño metodológico; Esquema tentativo; Cronograma; Presupuesto; Bibliografía.
<i>Estructura de la investigación</i>	1) Carátula; 2) derechos de autor; 3) responsabilidad; 4) agradecimiento; 5) dedicatoria; 6) resumen y abstract; 7) índice; 8) introducción; 9) desarrollo de capítulos; 10) resultados; 11) anexos; 12) bibliografía; 13) diseño de tesis.
<i>Formato de presentación</i>	1) Encuadernación 2) Formato de presentación
<i>Referencias bibliográficas</i>	
<i>Anexos</i>	1) Estilo de redacción; 2) pautas para la redacción; 3) carátula diseño; 4) portada; 5) carátula tesis; 6) derechos de autor; 7) responsabilidad; 8) presentación oral de una tesis.

Cuadro 3: Guía metodológica utilizada en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.

La *Guía para elaborar un protocolo de tesis* (2010) trabajado en la Facultad de Ciencias Médicas (Comisión de Investigación), se caracteriza porque, a diferencia del documento anterior, es específico en su referencia a elaboración de protocolos (Plan de investigación).

Un aspecto importante responde a las orientaciones sobre la redacción del texto. Así, la estructura de la investigación, de manera detallada, corresponde al esbozo de: títulos y subtítulos, resumen, objetivos, justificación, fundamento teórico y metodológico, cronograma, recursos, etc., los que están acompañados de ejemplos que ilustran cada sección (ver cuadro 4).

Para evaluar el anteproyecto de investigación se aplica una grilla, con componentes y criterios analíticos a fin de aprobar o rechazar el informe.

GUÍA PARA ELABORAR UN PROTOCOLO DE TESIS (25 PÁGINAS)	
<i>Datos institucionales</i>	
<i>Esquema general</i>	
<i>Características del protocolo</i>	¿Qué es un protocolo?
<i>Ejemplo de protocolo: título, subtítulo, resumen de la investigación</i>	Plan de análisis de resultados; cronograma; recursos
<i>Introducción</i>	La naturaleza del problema y su importancia; Justificación y uso de resultados
<i>Fundamento teórico</i>	Planteamiento de hipótesis
<i>Objetivos</i>	General Específicos
<i>Metodología</i>	Variables; tipo de estudio y diseño general; criterios de inclusión y exclusión; procedimientos para la recolección de información; procedimientos para garantizar aspectos éticos.
<i>Cronograma, recursos referencias bibliográficas, anexos</i>	

Cuadro 4: Guía metodológica utilizada en la Facultad de Ciencias Médicas.

En último término disponemos de los documentos *Normas para la presentación de protocolos de investigación* y *Normas para la presentación del informe final* (2013) de la Facultad de Odontología. El primer documento define el protocolo de investigación como “una propuesta para realizar un

estudio de investigación con su respectiva planificación, el mismo que debe tener un orden lógico, una estructura coherente y propósitos claramente definidos, para evitar cometer errores una vez que el estudio está en ejecución” (Dirección de investigación de la Facultad de Odontología, 2013).

Bajo este planteamiento, los apartados que se desarrollan en las normas están referidos a la portada, resumen del proyecto, planteamiento del problema y justificación, marco teórico, objetivos, hipótesis, variables, metodología, resultados, plan de trabajo, recursos, impactos, principios éticos, beneficiarios y referencias bibliográficas. Cabe anotar que este texto se presenta de manera abreviada y sintética.

El segundo documento, *Normas para la presentación del informe final*, desarrolla la estructura de la investigación para su presentación haciendo énfasis en: páginas preliminares, texto y referencias bibliográficas. Además, indica las características que debe tener el trabajo de titulación como: papel y tamaño, márgenes, interlineado, letras, paginación, tablas, gráficos e imágenes, entre otros (ver cuadro 5).

NORMAS DE PRESENTACIÓN		
PÁGINAS PRELIMINARES	TEXTO	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
<i>Portada</i>	<i>Introducción</i>	<i>Anexos</i>
<i>Responsabilidad</i>	<i>Materiales y métodos</i>	
<i>Dedicatoria</i>	<i>Resultados</i>	
<i>Agradecimiento</i>	<i>Discusión</i>	
<i>Índice de contenidos</i>	<i>Conclusiones</i>	

Cuadro 5: Normas de presentación solicitadas en la Facultad de Odontología.

En términos generales, las guías, manuales, normas y protocolos comparten elementos parecidos en su estructura, principalmente referidos al método científico, a los requerimientos para presentar un anteproyecto de investigación y para presentar el proyecto final de titulación. Sin embargo, la diferencia entre uno y otro radica en el tratamiento que se da a la escritura, poniendo énfasis en la regla gramatical, consejos de redacción, que no están presentes en la totalidad de documentos analizados, por ende se carece de un recurso que oriente este aspecto fundamental de la investigación.

Reflexiones finales

El análisis exploratorio de los documentos vinculados al desarrollo de trabajos de titulación derivan en una problemática específica, referida a la heterogeneidad de los mecanismos para desarrollar una investigación, siendo notoria la ausencia y deficiencia de instrumentos que medien dicho proceso, es decir, las facultades y carreras de la universidad –en su gran mayoría–, no presentan una guía o manual encaminado al desarrollo investigativo, teniendo como resultado la dispersión de requerimientos, formatos, reglamentos, modalidades, entre otros. Se reconocen varias deficiencias, tales como ausencia de datos y/o falta de colaboración de las autoridades correspondientes para facilitar la información.

Una alternativa paliativa radicaría en la uniformización del formato que guíe los trabajos de titulación con la consecuente mejoría en la calidad de presentación de los mismos. Este documento (formato) serviría tanto a docentes como a estudiantes en el asesoramiento y posterior revisión de trabajos, pues, como se indicó anteriormente la idea central de desarrollar una guía se da por las dudas que tienen los estudiantes el momento de elaborar su esquema de investigación y después de la investigación en sí, debido a que la confusión que se genera se da en el plano conceptual y de aplicación.

En este sentido, una guía resulta un modelo, dejando de lado cualquier interpretación que se pueda dar al mismo, pues no es un documento normativo. La guía, como se dijo, es considerada un recurso didáctico-educativo cuya función radica en colaborar, comunicativamente, entre el docente-alumno, ya que su contenido ordena, estimula y orienta el proceso de investigación, facilitando las tutorías de los docentes, investigadores y estudiantes.

Su propósito es generar normas científicas e investigativas (estructuración y presentación de proyectos), que permiten manejar un solo criterio estructural (sencillo y ordenado), a partir de lineamientos generales, que deben ser aceptados y efectuados por el personal inmerso en este proceso. De igual manera, la metodología de investigación se formula y corresponde de acuerdo al contexto de las carreras y facultades, valorando siempre el método científico.

Por otro lado, el manual presenta una información con argumentos que desarrollan los aspectos o nociones teóricas, fenómenos o modelos explicativos, con la siguiente estructura: introducción (tema a tratar),

desarrollo (diferentes temáticas) y síntesis final o conclusión (opinión sobre lo expuesto). El propósito del manual es didáctico y se caracteriza por tener un amplio alcance, pues el número de personas que usan este dispositivo es amplio, por ende el contenido debe ser claro, preciso y corto, fácil de comprender y desapegado de tecnicismos o términos que dificulten cumplir con el objetivo del manual.

Finalmente, estos géneros son importantes en el contexto universitario, pues orientan a los estudiantes e investigadores inmersos en este ámbito académico, en diferentes niveles. Por ello, no se toma únicamente el proceso investigativo, sino, la lectura y escritura a partir de la generación de argumentos e ideas. En este sentido, se plantea la necesidad de proponer una guía o un manual encaminado a cubrir las deficiencias antes mencionadas, además de cubrir aspectos de escritura y lectura, sea por medio de lecturas y contenidos escriturales, tomando en consideración la proyección profesional del estudiante que desea culminar con éxito su carrera en la Universidad de Cuenca.

Referencias bibliográficas:

- Andrade, E. (2012). Inventario y análisis de los estudios sobre enseñanza de la lengua materna desarrollados en la Universidad Nacional Experimental del Táchira. *Lengua y Habla* (16), pp. 186-202.
- Camps, A. (2013). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. Secuencias didácticas para aprender a escribir, A. Camps Compiladora, GRAO, España, pp. 13-32.
- Carlino, P. (2013). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica, Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Cassany, D. (2006). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula, Paidós, Barcelona, España.
- Cubo, L. & Castro, E. (2007). Introducción. *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Liliana Cubo de Severino coordinadora, Comunic-arte editorial, Argentina, pp. 15-20.
- Cubo, L. (2007). Los manuales universitarios. *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Liliana Cubo de Severino coordinadora, Comunic-arte editorial, Argentina, pp. 325-336.
- Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Ediciones Homo Sapiens, Rosario.
- García, M. & Hall, B. (2010). Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. *Boletín de lingüística*, XXII, N.º 34, Caracas, pp. 41-69.
- Gazali, A. (2007). Los manuales de nivel medio. *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Liliana Cubo de Severino coordinadora, Comunic-arte editorial, Argentina, pp. 337-356.
- Marinkovich, J. & Velásquez, M. (2010). La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Giovanni Parodi Editor, Ariel, Chile, pp. 127-152.

- Parodi, G., Boudon, E. & Julio, C. (2015). El Manual de Economía: género entre dos mundos disciplinares. Leer y escribir en contextos académicos y profesionales. Géneros, corpus y métodos, Ariel, Chile, pp. 154-186.
- Sacerdote, C. (2007). La guía de estudio en el nivel superior. *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Liliana Cubo de Severino coordinadora, Comunic-arte editorial, Argentina, pp. 357-371.
- Guía metodológica (2013). Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Guía para elaborar un protocolo de tesis (2010). Facultad de Ciencias Médicas, Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Propuesta para la presentación de trabajos de graduación en la Escuela de Música (2016). Facultad de Artes, Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Propuesta para la presentación de proyectos de investigación en la Escuela de Música (2016). Facultad de Artes, Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Documento Instructivo (s. a.). Facultad de Ciencias de la Hospitalidad, Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Instructivo operativo para orientar la realización del trabajo de titulación (2015). Facultad de Jurisprudencia, Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Guía metodológica para el trabajo de titulación (2015). Facultad de Ciencias Químicas, Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Normas para la elaboración y presentación de protocolos de investigación como trabajos de titulación-sistema de créditos (2013). Facultad de Odontología, Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Normas para la presentación del informe final del proyecto de investigación como trabajo de titulación-sistema de créditos (2013). Facultad de Odontología, Universidad de Cuenca, Ecuador.

¿Cómo aprendemos a escribir informes de investigación? El caso de las introducciones en los trabajos de titulación de la Universidad de Cuenca¹

Gloria Riera Rodríguez

El conocimiento en el contexto del descubrimiento y el conocimiento en el contexto de la transmisión son conceptos totalmente diferentes.

Robert Barnett

El sistema de evaluación de las universidades, que trajo aparejado un ranking clasificador y jerarquizador de las instituciones, aprecia como bien de singular valor las publicaciones científicas de los profesores. Semejante evaluación desnudó la realidad del académico y de la universidad ecuatoriana, el índice de publicaciones es ínfimo, así que sus universidades se relegan a puestos secundarios. ¿Cómo habremos de responder a datos tan desalentadores? Una manera consiste en ocuparnos del proceso de formación de quienes aspiran a convertirse en los próximos académicos, en los próximos científicos. Pero esta posición no supone una práctica que intenta ajustarse al ritmo de los tiempos, para navegar según las corrientes de la temporada, sino una práctica que propone visibilizar aspectos marginados por estos sistemas de evaluación: los procesos de formación, la labor del docente maestro, la atención a los textos de aprendizaje que producen sus estudiantes. Este artículo, considerando lo expuesto, se propone analizar el segmento de introducción de textos escritos por estudiantes, concretamente los informes de investigación compuestos como requisito de grado, para determinar qué características reúnen y de ese modo inferir cómo estamos llevando a cabo la inmersión de estos sujetos en la escritura científico-disciplinar. La herramienta de análisis es la identificación de las movidas retóricas, estrategia propia del análisis del discurso académico, para luego efectuar un desplazamiento conceptual hacia interpretaciones de tipo pedagógico, es decir, intentaremos demostrar cómo esos conocimientos pueden ser aplicados en una mejora de la didáctica de la escritura científica.

1 Artículo inédito.

Los trabajos de titulación: ¿textos de investigación?

¿Constituyen un trabajo de investigación científica los trabajos de titulación escritos en el grado?, ¿podemos arriesgar una respuesta sin temores? Para tener argumentos, debemos definir con precisión qué es investigación y qué supone un trabajo de titulación.

En la comunidad discursiva académica, el término *investigación* no siempre evoca representaciones homogéneas ni para los estudiantes, los seres periféricos de la comunidad (Lave y Wenger, 1995), ni para los seres legítimos, los maestros. No olvidemos que muchos estudiantes fueron educados con la idea de que hacer “un trabajo de investigación” era efectuar una consulta por Internet o transcribir información de una fuente a una hoja de cuaderno o a una hoja impresa. En el mundo de los académicos también se ha percibido esa variación. Escandell (2003), por ejemplo, cuando revisa las investigaciones en su disciplina de trabajo, la pragmática, señala: “mi impresión es que se trabaja mucho, pero de ese trabajo, pocos casos constituyen ejemplos de auténtica investigación” (p. 1).

A Grosso modo, definimos *investigación* como un estudio metodológico orientado a redefinir, ajustar, complementar o modificar las teorías validadas hasta el momento, de modo que nuestra comprensión de los fenómenos sea más nítida y completa (Escandell, 2003). No obstante, y pese a ciertos consensos, la investigación académica no es una actividad monolítica. Gläser (1993) contrasta dos tipos de investigaciones tomando como criterio el grado de originalidad de los contenidos: las *formas primarias* y las *formas derivadas*. Las formas primarias son contribuciones originales (primeras) a un conocimiento particular en las que priman las secuencias expositivo-argumentativas. Las formas derivadas se concentran en textos fuente y sirven sobre todo para divulgar información o para revisar corpus y enterarse del ‘estado de la cuestión’, priman las secuencias expositivas, con frecuencia acompañada de una posición crítica desde la cual se aborda la descripción. Para Barnett (2001), en la sociedad moderna hay distintos tipos de letrados, los que no hacen más que reproducir y cambiar ligeramente la forma de la información y los que producen esa información. Para Escandell (2003) en el mundo del saber circulan dos especies de personajes: los estudiosos y los investigadores. Los primeros coleccionan datos acerca de un tema de interés, datos que pueden incluir lo que otros investigadores han dicho sobre un tema, y están al día sobre la bibliografía relevante; ese saber les faculta para verter opiniones solventes sobre el tópico, enseñar, insertar el conocimiento en marcos más amplios de referencia e hilar las parcelas de conocimiento con otros campos.

Los investigadores aspiran a superar el saber declarativo y avanzar a un saber explicativo que dé cuenta de la realidad de forma más amplia y abstracta; en ciertas disciplinas la explicación puede alcanzar leyes generalizables. Y, a criterio de Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow (1994), existen dos tipos de investigación: el denominado *modo 1*, modalidad clásica en la que interesa el conocimiento por sí mismo y el *modo 2* centrado en una dimensión pragmática del saber, se orienta a la resolución de problemas de la industria o la sociedad, es decir, la investigación tiene un carácter adaptativo más que genuino, no es necesariamente idéntico a la ciencia aplicada, sino que está parcialmente solapado. Habermas (1984) habló de una cientifización de la técnica engendrada por la presión del capitalismo para elevar la productividad. De ese modo, el progreso científico y el progreso técnico se asocian, la investigación se desplaza a la industria, la ciencia revaloriza el capital; se instala una narrativa que ve la utilidad más importante que la verdad o la precisión (Faber, 2008). Barnett (2001) afirmó que no es la academia la que determina el valor del tipo de conocimiento, ella no hace más que reformular y responder a los cambios sociales y tecnológicos, y exhibe la manera en que la sociedad está produciendo sus propias definiciones de conocimiento.

Para comprender el sentido de *trabajo de titulación* es necesario situarnos en el contexto ecuatoriano. Los miembros de la comunidad académica recordamos que, antes de 2013, la tesis fue el género de graduación por excelencia (grado). El Consejo de Educación Superior del país (CES), según Marcelo Cevallos (Diario Expreso, 14 de abril, 2013), decidió reemplazar el género tesis por el de *trabajo de titulación* con el objetivo de que los estudiantes tengan más alternativas para construir su trabajo de grado. Nacieron así como géneros de titulación los ensayos o artículos académicos, etnografías, sistematización de experiencias prácticas de investigación o intervención, análisis de casos, estudios comparados, propuestas metodológicas, propuestas tecnológicas, productos o presentaciones artísticas, dispositivos tecnológicos, modelos de negocios, emprendimientos, proyectos técnicos, trabajos experimentales, entre otros (Reglamento del Régimen Académico, art. 21). ¿La causa? Las tasas de titulación de los egresados, que oscilaban entre 3% y 14%; es decir, de cada 100 estudiantes que ingresaron a primer semestre, solo 14 se graduaban. La resolución da lugar a dos inferencias que nos ayudan a responder la pregunta del apartado: que la tesis constituía un texto sumamente complejo, tanto que obstaculizaba la graduación, y que estas nuevas alternativas allanarían este camino.

La tesis como género discursivo académico es un texto de investigación. Ciertamente, su inserción en el aula se propició con el auge del modelo de educación superior basado en la investigación. Russell (1991) ha documentado que entre 1860 y 1870 Norteamérica importó el género de la cultura escolar alemana (modelo de investigación) que, a su vez, lo tomó como modelo del sistema escolar británico inspirado en la idea de la educación liberal. Los alumnos eran animados a escribir “as if for publication” y las facultades alcanzaban reputación en proporción directa al cuidado que tenían al atender los formatos especializados. La meta de investigación se fue perdiendo conforme se alteró el modelo liberal. Pero el modelo de educación impulsado por Dewey a principios del siglo XX reimpulsó el afán; con este afianzamiento, la práctica se extendió incluso para carreras estrictamente profesionales. Con el tiempo, tres cambios en la educación superior refuncionalizaron el género: la masificación de la educación, la especialización de las disciplinas y el acelerado crecimiento del conocimiento; los dos últimos abrieron una brecha enorme entre el conocimiento de la disciplina y el conocimiento que adquiriría el alumno: “In the 1880s a student could make a genuine contribution to knowledge by investigation a local problema” (Russell, 1991, p. 87). Las clases eran conferencias prestigiosas luego de las cuales los estudiantes más interesados, diez o quince como máximo, trabajaban con los profesores para cumplir verdaderas tareas de investigación (Eco, 1994). En las nuevas condiciones ya no era posible. Entonces, las tareas de investigación pasaron de tareas de producción a tareas de evaluación, de ser investigaciones incentivadas por el interés personal a ser prácticas que se cumplen por obligación, de ser problemas por resolver a ser ejercicios pedagógicos.

El trabajo de titulación, según como ha sido propuesto en el Reglamento del Régimen Académico (RRA) del país, en su artículo 21, parecería heredar ese componente de investigación propio de la tesis. De hecho, la norma señala que el trabajo de titulación debe estar basado en “procesos de investigación e intervención”, si bien más adelante matiza que “es el resultado investigativo, *académico o artístico*, en el cual el estudiante demuestra *el manejo integral de los conocimientos* adquiridos a lo largo de su formación profesional” (énfasis nuestro). También subraya que deberá consistir en una propuesta innovadora que contenga, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta; “para garantizar su rigor académico, el trabajo de titulación deberá guardar correspondencia con los aprendizajes adquiridos en la carrera y utilizar un nivel de argumentación

coherente con las convenciones del campo del conocimiento”. Como se aprecia, en realidad, el trabajo de titulación no supone únicamente una tarea de investigación, ya que se aceptan tareas académicas (entendemos que tareas pedagógicas) o artísticas. Y en la nueva propuesta *investigar* supone un término poco preciso. Por un lado, se habla de un trabajo que *demuestra los conocimientos aprendidos* –que bien puede ser leído como un texto de reproducción no de creación de saberes–, y por otro lado de una investigación *exploratoria y diagnóstica* –que hace pensar en una práctica investigativa de pequeña escala, únicamente de aproximación, de rodeo, a un tema–. El trabajo de titulación, por tanto, ordinariamente vendría a ser algo un texto de formas secundarias, efectuado por estudiosos; extraordinariamente un texto de formas primarias escrito por un investigador; y está latente la idea de componer aplicaciones prácticas, es decir un tironeo hacia el modo 2. Para responder a la pregunta de partida, podríamos decir que el trabajo de titulación constituye un trabajo liminar de investigación. Y como la tesis no es coherente con la primera interpretación, al menos teóricamente hablando (es un texto de investigación) el cambio producido sí rebaja exigencias.

Considerando lo dicho, al asumir que los trabajos de titulación constituyen los primeros esfuerzos de escritura científica de los estudiantes, parecería natural asumir que los textos que emergen de este proceso deben ser muy cercanos a los textos de las disciplinas. Ciertamente, las disciplinas científicas estimulan la producción de textos homogéneos, que se apegan a las convenciones y estándares que los miembros reconocen como propios (Bhatia, 1994). Dentro de este texto, la introducción ocupa un papel sustancial por la cantidad de información que incorpora. El segmento, lo explica Day, citado por Sabaj (2012), tiene como finalidad suministrar suficientes antecedentes para que el lector pueda comprender y evaluar los resultados del estudio sin necesidad de consultar publicaciones anteriores sobre el tema; además debe presentar el fundamento racional del estudio y, por encima de todo, manifestar breve y claramente cuál es el propósito al escribir el artículo. Visto de esta forma, podemos entender que actúan a modo de una radiografía que nos permite anticipar en buena medida el resto del trabajo realizado.

Para tratar la composición de este segmento recurrimos al ya clásico concepto de las movidas retóricas, el modelo CARS (Create a Research Space) ideado por Swales (1990). Una movida o “move” puede ser definida como “a discoursal and rhetorical unit that performs a coherent communicative function in a written or spoken discourse” (Swales, 2004, p. 228). Es decir, las movidas son constructos lingüísticos esquemáticos,

más o menos prototípicos, a partir de los cuales se organiza un texto para cumplir con los propósitos planteados (Sabaj, Toro y Fuentes, 2011). Tomamos como referencia las movidas propuestas por Swales (1990, 2004)² para el inglés y las expuestas por Sabaj, Toro y Fuentes (2011) para el español (un trabajo que, a decir de sus autores, procura ser un instrumento modélico para la enseñanza de la escritura científica en nuestra lengua); efectúa modificaciones en razón de la variación retórico-discursiva que se evidencia entre diferentes disciplinas, modificaciones que nos ayudará a entender mejor los trabajos de escritores no expertos como son los estudiantes.

Como las movidas están planteadas para el género artículo y para la escritura de expertos, es imprescindible aclarar que el trabajo de titulación, al pretender ser un texto de investigación, puede acogerse a tales lineamientos. La referencia a los miembros expertos, sin embargo, no será esgrimida para destacar las carencias de los escritos de los novatos, sería exigirles algo que no son —textos de expertos—, lo que nos interesa son los trayectos de aprendizaje puesto que, de todas formas, es en relación con este modelo que se plantea la escritura del novato y no como su contraposición.

Swales (1990) sintetiza las movidas de las introducciones en tres propósitos comunicativos diferenciados que motivarían el escritor: destacar y situar la pertinencia de lo estudiado a los ojos de los miembros de la comunidad discursiva (Movimiento 1), situar la investigación en un campo de la disciplina, es decir, el estado de la cuestión (Movimiento 2) y, finalmente, ordenar el discurso (Movimiento 3). Cada una de estas movidas contiene una serie de estrategias o pasos que pueden ser opcionales u obligatorias. Las movidas de Sabaj et al. (2011) no están agrupadas en categorías ni en un orden establecido como en Swales, su particularidad es que los movimientos no son exclusivos de la introducción, se repiten en más de una sección de la investigación, ya que la producción del texto se entendería como el desarrollo de estos propósitos, por lo que sería vital retomarlos a lo largo del discurso.

2 Acosta (2006) efectuó una investigación de las introducciones en español tomando como muestra los artículos escritos en la Revista Núcleo de Caracas y adoptando el modelo CARS que es como se conoce al modelo de Swales (1990). Encontró que el modelo se aplicaba apenas al 26% de las introducciones escritas y que un porcentaje del 20% recurrían a él, pero con cambios en la secuencia; las cifras informan que el 54% de los textos, un porcentaje notable, no reproducía este patrón. Este dato la llevó a concluir que se debe a que fue ideado para el idioma inglés y que los escritores en español parecen escribir con un cuerpo de convenciones diferentes. Pero un estudio en lengua inglesa realizado por Crookes (Berkenkotter et al. 1991) que empleó las mismas categorías en el campo de las ciencias sociales, tampoco encontró un buen porcentaje de coincidencias. La existencia de estas deducciones dio lugar a que contrastáramos la propuesta de Swales con una pensada para el español, para evitar el sesgo del idioma. Sin embargo, como el esquema gráfico, no estamos tampoco ante diferencias sin paralelo. A nuestra argumentación hay que interponer la conclusión de Ciaspucio (2000) en su estudio de las monografías en español: encontró que los segmentos con que se construyen las introducciones eran similares al modelo CARS.

Swales (1990)	Sabaj et al. (2011)
Movimiento 1 1. Define la importancia y/o. 2. Hace generalizaciones sobre el tema de la investigación y/o. 3. Síntesis de las investigaciones previas. Movimiento 2 1A: Contraargumentación o. 1B: Indica un vacío o. 1C: Pregunta de investigación o. 1D: Continúa la tradición. Movimiento 3 1A: Subraya los propósitos o. 1B: Presenta la investigación. 2. Presenta los principales aportes. 3. Indica la estructura.	— Explicita el objetivo. — Adelanta de forma general los resultados. — Interpreta los resultados. — Hace generalizaciones sobre el tema a investigar. — Propone una pregunta no resuelta en otras investigaciones. — Identifica un vacío metodológico en otras investigaciones. — Presenta las partes del artículo (superestructura o temática).

Sabaj (2012) distingue dos clases de movidas retóricas: (a) *metodológicas*, definen los conceptos, los resultados, las conclusiones. Son propias del quehacer de la investigación. (b) las de *orden retórico*, contribuyen a posicionar el objetivo del trabajo, a persuadir al lector con formas particulares de mostrar los resultados, exhiben el orden del discurso. Esta distinción entre propósitos metodológicos y propósitos más retóricos parece relevante, pues, es muy probable que cualquier género científico posea los propósitos metodológicos, mientras que los retóricos están más asociados a la forma específica que adopta el género en cada disciplina.

Una introducción discursiva comporta un pensamiento complejo porque conlleva pasar del contenido del conocimiento al proceso de elaboración del texto y aquello entraña conocer técnicas discursivas para actuar de conformidad con los formatos de los géneros. Berkenkotter et al. (1991) afirmaron sin ambages que dominar las técnicas para introducir siguiendo la retórica de la disciplina es un asunto complejo, “learning to use the conventions of the article introduction may well constitute the most difficult part of research writing, especially for novice” (199). Swales (1990) corrobora la afirmación: un buen número de académicos admiten las dificultades que acarrea la composición de la introducción por las decisiones que en esa instancia se deben enfrentar: escogemos el

estilo, definimos el *self* de autor, decidimos quiénes somos y desde qué posición hablamos. Bunton (1998) replicó conclusiones semejantes basado en los estudios de Dudley-Evans (1986) y Shaw (1991) a los que cita. En consecuencia, la forma que adopta la introducción de un texto brinda información muy valiosa sobre el proceso de composición de los textos, constituye una muestra significativa de aquello que se pretende de una investigación científica. Vale la pena, entonces, entender cómo nuestros estudiantes abordan el segmento.

Metodología

La investigación es de carácter descriptivo-explicativo; por el manejo de los datos es una investigación cuali-cuantitativa. Es un estudio descriptivo porque pretende precisar cuáles son movidas retóricas de los trabajos de titulación del corpus, determinar cómo está estructurado tal segmento. Supone un estudio explicativo porque busca comprender esas movidas y establecer relaciones de causa-efecto con diversos factores tanto pedagógicos como sociales; el carácter analítico deviene de su carácter explicativo. Aplicamos el modelo de Swales (1990, 2004), que analiza los textos académicos usando las movidas retóricas. Este análisis se realiza en base a la función o contenido del texto utilizando pistas léxicas que nos permiten identificar los segmentos comunicativos. En un siguiente momento de la investigación, una vez que las movidas fueron identificadas y etiquetadas, procedimos a realizar cálculos simples de frecuencia con la finalidad de conocer cuáles son las movidas que se utilizan con mayor frecuencia. Luego se estableció el orden de ocurrencia de dichas movidas en cada uno de los textos que formaban parte del corpus con el propósito de caracterizar la organización retórica del segmento en estudio.

Corpus y selección de la muestra

El universo está conformado por 200 trabajos de titulación escritos en el período 2010-2015: provienen de 10 de las 12 facultades de la Universidad de Cuenca, una carrera por cada facultad, 20 textos por cada carrera (ver tabla 1). Obviamos la facultad de Psicología porque carecía de datos para todo ese período (es una facultad nueva, formada en 2009) y a la Facultad de Odontología porque durante buena parte del período de estudio los estudiantes no debían componer un trabajo de titulación como requisito de graduación.

Es una muestra por cuotas (la facultad), pues el objetivo es que esta variable esté representada íntegramente en la investigación. Para la selección de la carrera empleamos una muestra intencionada cualificada según variables pues tenemos datos últimos y confiables sobre la forma en que pueden afectar al objeto de estudio. Las variables son el nivel de representación de carrera, medido por el número de estudiantes que albergan y por el tipo de disciplina que comportan, lo que hizo pensar en una variación textual: a mayor variabilidad, mayor confianza. Si bien conocemos el número real de cada estrato, las proporciones de los individuos no serán proporcionales a ese tamaño, sino iguales entre sí, a fin de que ningún objeto esté sobrerrepresentado, esto por la naturaleza de la investigación.

TABLA 1. Corpus de estudio sobre los trabajos de titulación de la Universidad de Cuenca, período 2010-2015

	FACULTAD	CARRERA
1	Arquitectura y Urbanismo	Arquitectura
2	Artes	Artes visuales
3	Ciencias Agropecuarias	Ingeniería Agrónoma
4	Ciencias de la Hospitalidad	Turismo
5	Ciencias Económicas y Administrativas	Ingeniería Comercial
6	Ciencias Químicas	Bioquímica
7	Ciencias Médicas	Medicina
8	Jurisprudencias, Ciencias Políticas y Sociales	Derecho
9	Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	Lengua, Literatura y Lenguajes audiovisuales
10	Ingeniería	Ingeniería civil

Para la selección de los documentos, llevamos a cabo un estudio exploratorio en el que se generaron criterios de naturaleza diversa (contenido, estructura, función, tamaño) para definir qué tipos de textos serían parte del corpus. Decidimos incluir textos de diversa estructura, temática, tamaño (de 40 a 380 páginas), a fin de tener elementos representativos de los diversos textos que componen.

Resultados y discusión

a. Los textos

El primer dato que vale relevar, por banal que parezca a ojos del experto, es si los textos analizados cuentan con una introducción. Y la respuesta es que apenas en un 58% de los textos ha incorporado el segmento. Bioquímica y Farmacia, Lengua-Literatura-lenguajes Audiovisuales y Turismo son las carreras donde más del 90% de sus textos incorpora el segmento, mientras que las carreras de Ingeniería Agrónoma, Medicina e Ingeniería Civil prefieren obviarlo; en Medicina ningún texto estudiado tuvo introducción. ¿Qué estrategia retórica emplean estos últimos para cumplir con los objetivos de una introducción? El análisis reveló que muchas veces los estudiantes dejan esa tarea al segmento *resumen*, o bien asumen (¿?) erróneamente que esa función la ha de cumplir la introducción del capítulo 1. Como detalle, es importante mencionar que el segmento *resumen*, inscrito en todos los trabajos de titulación escrutados, es exigido por la Biblioteca de la institución dentro de sus normas de entrega de los trabajos de titulación: el archivo.pdf de Acrobat y el(los) archivo(s) matriz, deben cumplir con las siguientes características: “Resumen y palabras claves (en español) y abstract y keywords (en inglés)” (Universidad de Cuenca, web). Parece entonces más una obligación que una decisión retórica del estudiante.

TABLA 2. Porcentaje de producción de introducciones en los Trabajos de titulación de la Universidad de Cuenca, período 2010-2015.

CARRERA	CANT.	PORC.	SEGMENTO RESUMEN	CAP. 1/1era. PARTE
ARQUITECTURA	14	70%	Sí	2
ARTES VISUALES	11	55%	Sí	----
ING. AGRÓNOMA	3	13%	Sí	17
TURISMO	18	90%	Sí	-----
ING. COMERCIAL	17	85%	Sí	1

BIOQUÍMICA Y FARMACIA	20	100%	Sí	---
MEDICINA	4	20%	Sí	12
DERECHO	12	60%	Sí	3
LENGUA Y LITERATURA	18	90%	Sí	1
ING. CIVIL	0	0%	Sí	19
TOTAL	117	58%	100%	27,5%

Esta presencia/ausencia parece estar condicionada por la retórica de las disciplinas y la macroestructura de los textos. Así, en Medicina e Ingeniería Civil, donde la introducción es casi inexistente, los trabajos de titulación se estructuran al modo de un artículo científico, IMRD (Introducción, Métodos, Resultados, Discusión) parece que por políticas de la facultad, pero allí el segmento *introducción* consiste básicamente en la presentación del marco teórico. En cambio, los trabajos que siguen el patrón *Introducción, Desarrollo y Conclusión*, modelo más usual en las Ciencias Sociales, sí da lugar a que se incorpore la introducción tal y como lo entendemos retóricamente en este documento.

Esta ausencia también es comprensible dado el desconocimiento que tiene el estudiante sobre la forma en que se estructuran textos de esta magnitud, entonces lleva a cabo la tarea intuitivamente, de la forma en que la comprende. También es comprensible dada la dificultad del segmento, como anunciamos antes. La escritura del apartado supone articular un conocimiento del proceso de elaboración del texto/investigación, lo que entraña conocer técnicas retóricas para actuar de conformidad con los formatos discursivos especializados. Pero la ausencia no es comprensible si tomamos en cuenta que los estudiantes no componen solo esta tarea, que hay un tutor, el miembro experto de la comunidad (Lave y Wannger, 1995), que acompaña el proceso, se supone con los conocimientos suficientes de los procesos retóricos de un informe de investigación de esa naturaleza. Y no es comprensible porque la desventaja de obviar el segmento es que los estudiantes no logran captar su informe como totalidad, en tanto texto y en tanto investigación y, consecuentemente, pierden un buen momento para entrenarse en la escritura de un momento primordial de una tarea de investigación. ¿Qué datos se consignan en las introducciones? Como habíamos hipotetizado, sí fue posible analizar el texto usando las movidas retóricas planteadas para los artículos científicos (Swales, 1990). De forma general, los estudiantes recurren a los mismos

movimientos de los expertos, si bien no emplean todos esos movimientos en un solo texto ni los organizan en una secuencia determinada. Lo que existe es el protagonismo de las *introducciones retóricas* y la escasez de las *introducciones metodológicas*. De hecho, los pasos menos empleados fueron los del Movimiento 2, y fueron inexistentes los pasos 1A, efectuar una contraargumentación; el 1B, indicar un vacío y el 1D, continuar la tradición. Como apreciamos, se trata de tres aspectos cruciales cuando escribimos un informe de investigación; mediante este componente metodológico el autor se posiciona estratégicamente, tanto a sí mismo como a su investigación, evidenciando cómo su trabajo es un aporte concreto al conocimiento en una disciplina particular, su estrategia es de naturaleza epistémica (Meza, 2016), apuntan a cumplir con máximas mertonianas de la ciencia como la originalidad, el escepticismo y la crítica a las nuevas propuestas.

Esto quiere decir, entonces, que los trabajos de titulación, en la medida en que no se engarzan de ese modo con presupuestos científicos vitales, no se estructuran como propuestas de investigación primarias, ni como investigaciones en el sentido que hablara Escandell (2003), sino como formas secundarias, como estudios que se aproximan a objetos para aplicaciones prácticas, para ampliar el conocimiento del estudiante. Para Gallardo (2005), en la simplicidad de las introducciones subyace la concepción de que el enunciante no resuelve un problema ni avanza en el conocimiento, presenta un tema y demuestra que ha leído una bibliografía. Como no es investigación al modo 1 ni una forma primera, el estudiante no tendría la emergencia de legitimar su texto a los ojos de la comunidad científica.

La movida que se presenta mayores ocasiones es justificar la propuesta, el 71.05% de los casos incluyen el segmento. Este paso está seguido por el deseo de presentar el trabajo (67,54%) y por brindar antecedentes sobre el tema o problema de investigación (61,40%). Sin embargo, la contextualización no supone insertar el texto en un marco teórico, sino que se estructura con percepciones bastantes generales como la ubicación geográfica del sitio estudiado, unos breves antecedentes históricos del fenómeno, ya se trate de apuntes operativos (ejemplo 1) o cuestiones socio-culturales. Lo mismo ocurre cuando se intenta precisar el marco teórico del estudio (ejemplo 2), predomina la ausencia de autores y perspectivas teórica muy generales, o cuando se presenta la metodología de estudio (ejemplo 3):

La presente tesis se realizó mediante un convenio entre la Universidad de Cuenca y el Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal de Santiago, como muestra de la gran labor que viene desarrollando la Universidad de Cuenca ayudando a la comunidad a través de estudios, investigaciones y proyectos (Ejemplo 1, Arquitectura).

El presente trabajo ha sido desarrollado a partir de una serie de información relacionada a las características de la arquitectura penitenciaria tanto a nivel internacional como local (Ejemplo 2, Arquitectura).

Para realizar el estudio se recopiló importante bibliografía y además se utilizaron experiencias obtenidas por campesinos de nuestra zona quienes también han aportado con su información (Ejemplo 3, Agronomía).

TABLA 3. Movidas retóricas de las introducciones de los Trabajos de titulación de la Universidad de Cuenca, período 2010-2015

MOVIDAS	PASOS	CANTIDAD DE APARICIONES	PORCENTAJE DE APARICIÓN
Movimiento 1	Justificar del tema de investigación.	81	71.05%
Movimiento 3	Presentar el trabajo de titulación/ investigación.	77	67.54%
Movimiento 1	Brindar antecedentes del tema, problema investigado.	70	61.40%
Movimiento 3	Definir los objetivos de la investigación.	49	42,98%
Movimiento 3	Explicitar el orden, estructura del texto.	35	30.70%

Movimiento 1	Marco teórico: definir conceptos relevantes para la investigación, tomar partido por supuestos.	28	24,56%
Movimiento 3	Describir la metodología empleada y los materiales o fuentes.	23	20.17%
Movimiento 2	Incluir las preguntas.	10	7,89%
Movimiento 3	Anticipar los resultados.	5	4,38%
Movimiento 3	Informar sobre el proceso de investigación.	5	4,38%

Hay que resaltar el hecho de que apenas un 4,38% de los textos se preocupen de anticipar los resultados obtenidos o informar sobre el proceso de investigación con que se desarrolló el trabajo. Nuevamente estos resultados nos invitan a pensar en lo que habíamos planteado antes: estamos ante estudios más que investigaciones de primer orden, estudios que por la naturaleza de la academia deben justificarse y anclarse en un contexto explicitado. Por lo mismo, la importancia concedida a la parte de la investigación (métodos o preguntas) (Mov. 2) revelan que, en este proceso de aprendizaje, se está elidiendo el tema de la metodología y del proceso de investigación, a tal punto que, en ciertos casos, no se diferencian entre el método y el proceso o cronograma de trabajo.

La ausencia de los objetivos, elementos básicos de la investigación porque guían el proceso (se espera que cualquier reporte de una investigación considere los objetivos de investigación en el momento de publicar los resultados, Gonzáles Arias, 2012) ¿implicaría que el estudiante no tiene claro el fin de su trabajo, de su investigación?, ¿si no se anuncian los objetivos, cómo se formulan las conclusiones? Ante la primera pregunta enunciada, vale la pena aclarar que la ausencia no implica que no se hayan trazado esos objetivos, ciertamente ese posicionamiento estratégico del investigador es clave en el diseño de los trabajos; es posible que los objetivos aparezcan a lo largo de todo del texto (Meza, 2016). No obstante, la ausencia se vuelve una carencia retórica porque el lector, que no siempre conoce el plan trazado, tendrá inconvenientes para situar el trabajo; al

desconocer los objetivos desconoce los rumbos que debe ir tomando la investigación.

Otro aspecto notable que nos ofrece la revisión de la introducción es la simpleza del segmento; un promedio de 1 página. En tal espacio son pocos los pasos que se incorporan: un promedio de 3,2. La carrera de Lengua-Literatura-Lenguajes Audiovisuales se estructura con el mayor número de pasos (muy cerca de los 4), mientras que en Agronomía se han compuesto los trabajos con 2 pasos en todos los casos. Son excepciones notables introducciones de Turismo, Arquitectura, Artes Visuales y Lengua, Literatura-Lenguajes audiovisuales que llegan a incorporar hasta de 6 a 7 pasos. La Tabla 4 describe en detalle el número de pasos por cada trabajo de titulación y por cada carrera, así como los pasos más frecuentes:

TABLA 4: Cantidad de pasos ejecutados por carrera en las introducciones de los trabajos de titulación de la Universidad de Cuenca, período 2010-2015

CARRERA	N.º DE PASOS	PROMEDIO PASOS	MOVIDAS FRECUENTES
ARQUITECTURA	3,3,4,3,3,4,6,3,3,3,13,4,3	3,3	Antec/Justif/Presen.
ARTES VISUALES	5,2,4,6,2,3,7,1,4,3,4	3.4	Justif/Presen/Objet.
AGRONOMÍA	2,2,2	2	Justif/Presen/Objet.
ING. COMERCIAL	4,3,5,3,2,3,3,3,5,3,2,4,3,3,5,3,4	3,4	Antec/Presen/Orden
EDICINA	3, 3,3,4	3.2	Antec/Justif/Presen.
BIOQUÍMICA	3,3,3,4,4,4,3,4,3,3,3,3,3,4,4,5,2,2,4	3.3	Justif/Antec/Objet.

LEN-GUA-LITE-RATURA	3,2,4,3,4,4,2,6,4,5,54,4,4,4,5,4,4	3,9	Antec/Justif/ Objet.
INGENIERÍA CIVIL	-----	-----	-----
DERECHO	3,2,3,3,5,4,4,3,3,2,1,2	3.1	Justif/Antec/ Present.
TURISMO	4,3,2,3,4,2,4,5,5,3,33,3,3,2,2,5, 2	3.2	Antec/Justif/ Presen.
TOTAL		3.2	

El corpus de estudio informa los pocos pasos con que se construye el segmento. A continuación, dos ejemplos que muestran esta construcción. En el ejemplo 4 encontramos dos movimientos básicos en 134 palabras: plantear el marco teórico y presentar la investigación realizada; en el ejemplo 5 leemos la presentación del tema y la descripción de la estructura del trabajo en 197 palabras:

El presente trabajo ha sido desarrollado a partir de una serie de información relacionada a las características de la arquitectura penitenciaria tanto a nivel internacional como local, poniendo un especial énfasis en el análisis de las condiciones sociales de los internos que se encuentran reclusos en el actual centro de Rehabilitación de la ciudad de Cuenca.

Se ha procurado también determinar una serie de requerimientos solicitados por parte del personal administrativo de la institución mencionada, para con esta información y con diferentes premisas referidas a los paradigmas de la arquitectura penitenciaria desarrollar una propuesta arquitectónica contemporánea que pueda satisfacer a esta demanda de carácter urgente.

Como parte de la propuesta de este trabajo se ha realizado un análisis urbano para la localización del terreno más propicio para el emplazamiento de este tipo de equipamiento. (Ejemplo 4, Arquitectura).

La monografía “Elaboración de una guía turística para la ruta histórica “Albino del Curto”, camino Pan-Méndez”, es una propuesta para rescatar la historia de este importante camino que

conectó con el oriente ecuatoriano, brindando una nueva esperanza para muchas familias azuayas que en busca de una mejor calidad de vida migraron hacia esta región.

La investigación de la historia del camino Pan-Méndez, se ha dividido en tres capítulos. El primer capítulo, hace referencia al traslado de los misioneros salesianos a Ecuador, estableciéndose en Quito inicialmente y años más tarde se trasladaron a Cuenca.

El segundo capítulo contiene la biografía del misionero Albino del Curto, puesto que es necesario resaltar las obras que realizó durante su vida y además por ser la persona que ideó y dirigió la apertura del camino. También, se narran los diferentes hechos acontecidos antes, durante los trabajos y como se encuentra el camino Pan-Méndez en la actualidad.

En el tercer capítulo se narran historias sucedidas en los diferentes lugares del camino, los atractivos y recursos turísticos del camino; números de emergencia; Planta Turística de El Pan, Sevilla de Oro y Méndez y consejos para realizar el recorrido del camino Pan-Méndez. (Ejemplo 5, Turismo).

Los modelos, que ejemplarizan la forma en que se están escribiendo los textos, no pueden ser más descriptivos: escuetos, incluso más simples que un resumen, y, por lo mismo, carentes de aspectos sustanciales de la retórica que informa la investigación. Estas dos movidas del promedio pueden ser variadas, predomina la justificación, pero, por lo demás, hay una variedad creciente y con ello una indecisión sobre qué mismo debe contener el segmento. En otras ocasiones, los estudiantes reproducen segmentos del diseño (asientan los objetivos, por ejemplo), lo que hace pensar que se trata de un texto escrito más por una demanda institucional que por la necesidad que sienta de presentar y explicar al lector el trabajo que ha realizado.

b. Las introducciones y la enseñanza de la escritura

Los textos que escriben los estudiantes, en la medida en que están impregnados del contexto escolar, está sometido a dos factores esenciales: (a) la injerencia de la didáctica que dispone que los textos funcionen siempre como medio de aprendizaje y (b) el trayecto de aprendizaje del estudiante que define la manera de componer tales textos.

(a) Los textos deben imitar los patrones que siguen los expertos sin ser escritos por expertos y deben servir, al mismo tiempo, como medio de aprendizaje y como fin. Allí suele interesar más el dominio de un conocimiento o de un proceso que la construcción del discurso especializado. Aquello no entraña un desinterés por el discurso, por supuesto que se aspira a un texto coherente con las retóricas disciplinares, significa que se presta menos atención a que las particularidades que sobrenadan en la experta escritura especializada estén manifestadas en los textos por el marcado aprecio a los contenidos o los procesos. Esta misma situación didáctica encorseta el circuito de comunicación de los trabajos de titulación: una situación comunicativa menos pública (el estrecho círculo profesor-estudiante), situación que promueve que se recorten ciertos requisitos del discurso especializado y que los textos se aceptan con esos acomodamientos. Por ese motivo, las introducciones carecen de movimientos tan esenciales en la comunicación científica. No obstante, marcar el límite de la tolerancia puede ser una decisión complicada. Al servir como medio de aprendizaje y productos de estudios/investigaciones se corre el riesgo de que sean discurrecidos exclusivamente desde una perspectiva pedagógica que trivializa su segundo objetivo, convertirse en vehículo de aprendizaje de la comunicación especializada.

(b) La trayectoria de aprendizaje es inherente a la idea de una evolución: pasar de las construcciones del discurso pedagógico hasta las formas más especializadas, lo que implica una mayor conciencia de las normas y valores de la comunidad disciplinar, un *continuum* de textos entre la prosa profesional y las formas más primarias de comunicación disciplinar (MacDonald, 1994). El trayecto esclarece la gradación con la que parece funcionar en la construcción del segmento de inicio que van desde las introducciones retóricas a las introducciones metodológicas, de la misma forma que ocurre, lo hemos demostrado en otro lugar, la atribución de fuentes que avanza desde la apropiación de voces, a la mención inestable de autores y solo luego a la apropiación de los formatos y un diálogo con las fuentes (Riera, 2014). En este tránsito surgen ambivalencias y superposiciones que afectan la organización del discurso. Los sujetos se expresan desde diversos espacios conformando lo que Berkenkotter et al. (1991) denominan ‘espacio multidimensional’: los escritores pertenecen a más de una comunidad (son estudiantes e intentan hablar como investigadores) y responden desde más de una comunidad, pueden posicionarse y manifestarse desde su *self* biográfico, pronunciarse como estudiante o imbricarse en su *self* de autor experto. El novato no ha precisado con exactitud desde dónde situar su discurso, el experto puede entrar y salir de forma perfectamente calculada, de acuerdo con las

necesidades de la enunciación. El estudio de Desinano (2009) concluyó que esta trayectoria de aprendizaje podría generar un discurso ‘fragmentario’, que traduce las negociaciones del estudiante para funcionar en un discurso desconocido, en una situación inaugural que Desinano comparó con la situación del infante frente a la lengua materna. Es, pues, una muestra de la trayectoria de aprendizaje.

En consecuencia, si el marco ontológico de las prácticas de escritura del estudiante es el contexto enunciativo pedagógico –no escriben propuestas de conocimientos, “Student members of the academic community are, on the whole, receivers of knowledge rather than contributors to it” (Ivanič, 1998, p. 143); escribir para ellos es una oportunidad para aprender, no para extender el conocimiento, al menos no en el sistema de grado (Dias, Freedman, Medway, Paré, 1999)– el tránsito hacia la escritura especializada debe constituir un momento de singular valor en su formación. Los trabajos de titulación, vistas así las cosas, como estudios que conducen a la práctica y composición de informes de investigación científica, deben construirse como réplica del modelo ideal de la cultura especializada. Como Barnett (2001) planteó, en la educación superior sí ha de producir competencias para manejar los conocimientos de un modo determinado y eso solo lo pueden conseguir si se relaciona de forma muy cercana con las maneras de hacer conocimiento. Dicho de otra forma, el estudiante también es también un contribuidor, aunque su aporte al conocimiento sea de naturaleza diferente (Ivanič, 1998).

Todo lo dicho ha dejado implícitas algunas ideas que podrían funcionar como principios y estrategias didácticas en las prácticas de enseñanza de la escritura científica. Es necesario revisar las premisas que hemos venido empleado si consideramos el problema que la escritura de este texto ha supuesto para el estudiante (las bajas tasas de titulación), además que, señala Swales (1990), en el marco de cualquier situación de carácter pedagógico, es prioritario evaluar el proceso de formación al que se ven enfrentados los estudiantes.

En primer lugar, se confirma la necesidad de alfabetizar académicamente a los estudiantes que culminen sus estudios de grado, modelando y enseñando aquellos géneros escritos que fortalezcan su rol de investigadores, y su pertenencia a la comunidad disciplinar. Esta necesidad no siempre es resuelta en profundidad en los procesos de formación universitaria. En general, los investigadores-autores desarrollan esta alfabetización a partir de su propia experiencia en la disciplina, más de forma intuitiva, que una forma racionalizada.

En segundo lugar, se debe pensar la enseñanza de la escritura y su correspondiente aprendizaje como una trayectoria progresiva, que ocurre en etapas, en niveles progresivos. El trabajo de la pedagogía es levantar un puente que conduzca a los estudiantes desde los textos de aprendizaje hacia prácticas más complejas de las disciplinas; el último año de grado ya debe suponer esta escritura especializada, que el nivel de posgrado consolidará.

En tercer lugar, nuestro análisis ha destacado que si se pretende desarrollar una alfabetización académica superior es necesario conocer la estructura de las convenciones del género académico, en nuestro caso de los trabajos de titulación con sus segmentos respectivos. La enseñanza de la escritura científica requiere contar con evidencia empírica para conducir planes de mejoramiento. Las soluciones no pueden ser intuitivas, emanadas del asumir que un texto es más complejo que otro, sino de un estudio de cómo se vienen estructurando estos textos para confrontarlos con los “modelos del buen hacer”. Amparados en ese conocimiento que nos brinda nuestro estudio, hemos destacado la atención que requiere la estructura retórica de cada uno de los segmentos de un trabajo de titulación. El uso de las movidas retóricas puede ser un buen inicio, sobre todo aquellas que están ausentes en la gran mayoría de los textos, aquellas que tienen que ver con el proceso de la investigación. Con estos insumos, se aproxima al estudiante a “maneras de pensar” esenciales del discurso especializado, entender el vacío en el que ubica el trabajo, efectuar contraargumentaciones, determinar objetivos, pensar una introducción; construir la perspectiva teórica o metodológica de forma mucho más consistente ayudará al estudiante a comprender mejor su tarea y la forma en que se construye una investigación, no de forma tan relajada. Además, ayudaría que a entablar un diálogo entre las representaciones que tutores y estudiantes se han forjado sobre lo que implica un tipo de texto como el trabajo de titulación; desde una perspectiva socio-retórica, el desarrollo de la habilidad para escribir está en estrecha vinculación con el conocimiento que los sujetos tengan de los géneros disciplinares que utilizan (Swales, 1990). Solo con este conocimiento se puede superar el problema de baja tasa de cumplimiento, y esos niveles tan exigüos en cuanto a publicación que ostenta actualmente nuestros académicos. Con un trabajo pedagógico más que por inmersión intuitiva, la escritura especializada dejará de convertirse en medio exclusión y pasará a ser un medio de inserción del sujeto en la comunidad disciplinar.

Conclusiones

Este artículo ha intentado poner en relieve la importancia del proceso de enseñanza de la escritura científica en el nivel de grado, como medio para favorecer la cultura de investigación del país, y considera que uno de los insumos para comprender cómo desarrollar esa tarea es el análisis de los textos que escriben los estudiantes. Con esta premisa, ha estudiado las introducciones de los trabajos de titulación, quizá uno de los primeros textos con alta carga especializada que deben componer los estudiantes. Entiende al texto “trabajo de titulación” como un texto de investigación sí, pero de una investigación liminar, un estudio, una forma derivada no primaria, que supone un primer momento de aprendizaje de la práctica de una investigación científica. Encuentra que, a grandes rasgos, las introducciones de los estudiantes –tal y como se colige por el corpus de estudio– son mucho más simples que las introducciones de los expertos tanto en su contenido como en su forma; se construyen con los pasos propios de los expertos, pero no de forma sistemática ni a cabalidad. Extraña, en este sentido, que se ignoren asuntos cardinales de un trabajo de investigación, aunque sea germinal: pensar la introducción, recalcar la elección del método, (apareció solo una vez), señalar el vacío en la disciplina, o evidenciar los objetivos del trabajo o presentar un avance de la teoría de forma más consistente. La variación obedece a la cantidad de texto, a la naturaleza de la investigación, al área de estudio, al grado de manejo de las convenciones y al tipo de texto que se cobija bajo esta gran macrocategoría. Hemos determinado que ciertas ausencias y carencias son comprensibles debido a la naturaleza de la investigación y al grado de conocimiento de los estudiantes sobre las prácticas de investigación y escritura, pero nuestra apuesta es que un mejor conocimiento de la escritura especializada, acompañada de un proceso de formación académica, puede aportar a un mejor conocimiento de dicha práctica, subsanar vacíos. Si bien queda claro que el *conocimiento en el contexto del descubrimiento es totalmente diferente al conocimiento en el contexto de la transmisión* apuesta a que el grado, y el texto de graduación, sí puede actuar como ese hilo conductor, ese puente que conduzca con eficiencia al estudiante del mundo de la academia al mundo científico.

Referencias bibliográficas:

- Acosta, O. (2006). Análisis de introducciones de artículos de investigación publicados en la Revista *Núcleo* 1985-2003. 18 (23): 9-30.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bhatia, V. (1994). *Analyzing genre: language use in professional settings*. Londres: Longman.
- Bunton, D. (1998). Linguistic and textual problems in Ph.D and M.Phil theses. Tesis de Doctorado. Universidad de Hong Kong. Recuperado el 13 de junio de 2013, de <<http://hub.hku.hk/bitstream/10722/39580/1/FullText.pdf>>
- Ciaspuscio, G. (2000). La monografía en la universidad: ¿una clase textual?. *Rev. Humanitas*, XXIII (30, 31): 237-253.
- Consejo de Educación Superior del Ecuador. (2012). Reglamento de Régimen Académico. Quito: República del Ecuador. Recuperado de http://www.senna.gob.ec/wp-content/themes/institucion/dw-pages/Descargas/regimen_academico.pdf el 20 de marzo de 2017.
- Desinano, N. (2009): *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.
- Dias P., Freedman A., Medway P., Paré A. (1999). *Worlds apart. Acting and writing in academic and workplace contexts*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eco, U. (1994). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Escandell, V. (2003). La investigación en pragmática. *Rev. Interlingüística* 14: 45-58. Expreso, 5 de noviembre de 2013, "Tesis de grado ya no será necesaria para titularse", Disponible en http://www.expreso.ec/historico/tesis-de-grado-ya-no-sera-necesaria-para-titu-CCGR_5265160
- Faber, B. (2008). Writing and social change. En Bazerman, C (Ed.): *Handbook of research on writing. History, society, school, individual, text*. Nueva York/Londres: Routledge, pp. 269-279.

- Gallardo, S. (2005): La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos. En Vázquez, G (Coord.). *El Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen, 13-28.
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Gläser, R. (1993). A Multi-level Model for a Typology of LSP Genres. Rev. *Fachsprache International Journal of LSP*, 1 (2): 18-26.
- González Arias, C. (2012). La formulación de los objetivos en artículos de investigación científica en cuatro disciplinas: historia, lingüística, literatura y biología. Rev. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, 11 (2): 401-429
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Lave J. y Wenger E. (1995): *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacDonald, S. (1994). *Professional Academic Writing in the Humanities and Social Sciences*. Illinois: Southern Illinois University Press-Carbondale y Edwardsville.
- Meza, P. (2016). El posicionamiento estratégico del autor en artículos de investigación: una propuesta para su estudio. Rev. *Forma y Función*, 29(2): 111-134.
- Paradis J. (Eds.): *Textual Dynamic of the Professions, Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities*. Madison: University of Wisconsin Press, pp. 191-215.
- Riera, G. (2014). *La escritura de los estudiantes en las academias hispanas: una aproximación sociocultural al sistema curricular y a la construcción de los textos*. Tesis de doctorado. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Russell, D. (1991). *Writing in the academic disciplines, 1870-1990: a curricular history*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Sabaj O., Toro P. y Fuentes M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Rev. Onomázein* 24 (2): 245-271.

_____. (2012). Uso de movidas retóricas y patrones léxico-gramaticales en artículos de investigación en español. Implicancias para la enseñanza de la escritura científica. *Boletín de Filología*, 47(1): 165-186.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (2004). *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Universidad de Cuenca (2017). Trámites y formatos para la entrega de los trabajos de titulación. Disponible en, <https://www.ucuenca.edu.ec/contactos/171-cat-recursos-servicios/cat-biblioteca/1553-formato-de-tesis#formato-de-trabajos-de-titulación>. Acceso: 29 de marzo de 2017.

Grupos de escritura para profesores para el avance de las publicaciones en inglés como segunda lengua

Elisabeth Rodas Brosam y Laura Colombo

Introducción

A nivel mundial se espera que los profesores universitarios investiguen y publiquen además de enseñar (Lee, 2013 y Nygaard, 2015) porque las publicaciones sirven para evaluar el desempeño docente y de las instituciones (McGrail, Rickard y Jones, 2006). Así, los profesores deben manejar diferentes géneros académicos (e. g., artículos científicos y ponencias) pero rara vez se les enseña a hacerlo (Antoniou y Moriarty, 2008) ya que se asume, erróneamente, que no lo precisan (Thomson y Kamler, 2010). Además, si los profesores no son hablantes de inglés esta situación se vuelve más desafiante dada su predominancia en el mundo de las publicaciones científicas (Bazerman, Keranen y Encinas Prudencio, 2012; Curry y Lillis, 2007 y Ortiz, 2009).

Ciertas universidades, principalmente norteamericanas y europeas, han apoyado el desarrollo de los docentes en la investigación con intervenciones como talleres, tutorías, y grupos de escritura (McGrail *et al.*, 2006). Sin embargo, en la mayoría de las instituciones ha sido una área olvidada (Gómez Nashiki, Jiménez-García y Morales Vázquez, 2014 y Kwan, 2010). En Latinoamérica, las acciones para el desarrollo de la escritura científica de los docentes son aún menos comunes y, si las hay, tienen que ver con la escritura a nivel de posgrado (Carlino, 2015 y Colombo, 2013). Aquellas dirigidas a escribir y publicar en inglés son mucho más escasas, y los investigadores suelen aprender a hacerlo por su propia cuenta (Englander, 2009).

Al considerar estas demandas, en la Universidad de Cuenca (Ecuador), el Programa de Lectura y Escritura Académicas *Killkana*, se propuso dar apoyo a los docentes. Para ello, se crearon grupos de escritura como una herramienta pedagógica para acompañar a los profesores que debían investigar y publicar. En esta ponencia compartimos la iniciativa —nacida de una colaboración internacional entre las dos autoras— de comenzar grupos de escritura para publicar en inglés como segunda lengua.

Los grupos de escritura

En los grupos de escritura los escritores se reúnen para dar y recibir *feedback* constructivo sobre borradores antes de presentarlos para su publicación. Estos grupos tienen larga data, especialmente en países anglosajones (Gere, 1987), pero su uso en universidades latinoamericanas es todavía infrecuente (Colombo y Carlino, 2015). Entre las intervenciones orientadas a incrementar las publicaciones de los profesores, se caracterizan por los beneficios mencionados a continuación.

Primero, los grupos de escritura ofrecen un lugar donde ejercer en forma segura la práctica de dar y recibir *feedback* entre pares (Boud y Lee, 1999), actividad fundamental en la comunidad científica (Carlino, 2008, 2015; Grant y Knowles, 2000; entre otros) ya que antes de ser publicados, artículos y ponencias son usualmente evaluados por pares. Aun así, el referato apenas se enseña y, desafortunadamente, suele aprenderse mediante un proceso de ensayo-error (Boud y Molloy, 2012). Participar de un grupo de escritura ofrece a los académicos el beneficio de acostumbrarse a dar y recibir comentarios críticos y *feedback* constructivo en un espacio amigable donde se puede aprender estas prácticas de publicación (Colombo, 2013; McGrail *et al.*, 2006).

Segundo, estos grupos ayudan a ver a la escritura como una actividad social que conlleva a la construcción del conocimiento mediante la interacción con otros (Aitchison 2003; Van der Linden y Renshaw, 2010). Los profesores pueden desarrollarse como escritores de comunidades discursivas específicas por medio del análisis conjunto de géneros académico-científicos (Swales, 1990). El intercambio de ideas y opiniones con otros puede llevar a que las expectativas de una determinada comunidad científica se expliciten y sean manejables, también las características estructurales de los textos y los recursos lingüísticos comúnmente utilizados, permitiendo hacer los ajustes necesarios a sus textos. Así, el diálogo puede llevar al aprendizaje ya que al hablar e intercambiar ideas con otros, el significado es negociado y construido conjuntamente (Dysthe, Bernhardt y Esbjorn, 2013). Esto apoya la idea de que la construcción del conocimiento se da cuando se escribe y también mediante la interacción con quienes ofrecen diferentes perspectivas y niveles de experiencia que pueden beneficiar a todos (Aitchison, Kamler y Lee, 2010; Dysthe, 1996).

Tercero, los grupos de escritura trabajan en tándem con la necesidad de los académicos de publicar más (Galligan *et al.*, 2003). Al organizar el grupo, los miembros establecen horarios, son responsables de dar *feedback* de manera semanal o bi-mensual, y se espera que mantengan su compromiso

de escribir hasta terminar un texto específico. Esto ayuda a crear el hábito y el espacio para escribir regular y frecuentemente, por lo que los grupos de escritura contribuye a incrementar las tasas de publicaciones así como la calidad de la escritura (Colombo y Carlino, 2015; McGrail *et al.*, 2006).

La experiencia del grupo de escritura en la Universidad de Cuenca

En 2016, el Programa de Lectura y Escritura Académicas creó un grupo de escritura para apoyar las publicaciones científicas. Para ello, se contactó a dos grupos de investigación de la Facultad de Filosofía en el área de Lengua y Literatura Inglesa. Sin embargo, debido a problemas de disponibilidad horaria, tan solo uno de los grupos optó por participar para trabajar una publicación. Esta consistía en una ponencia en inglés que formaría parte de un libro de Actas. Ya habiendo presentado el trabajo oralmente y teniendo que enviar el escrito con urgencia, se establecieron reuniones semanales.

La coordinadora revisaba el texto antes de cada encuentro y compartía los comentarios en forma oral durante los mismos. Las reuniones se sostuvieron en inglés y fueron grabadas con el consentimiento de los participantes. Después de cuatro sesiones, una vez revisado el texto completo, el grupo de escritura concluyó luego de cumplir con el objetivo para el que fue creado: ayudar a avanzar y terminar un proyecto para publicación.

Para evaluar la experiencia, hacia el final de la misma se hizo un grupo focal y se les envió una encuesta anónima corta a los participantes. Según los datos, esta experiencia, a pesar de contar con tan solo un texto para comentar y solo un lector para dar feedback, dio resultados positivos. En línea con investigaciones anteriores, el grupo de escritura, según los participantes, fue de beneficio ya que dio la oportunidad de desarrollar tres aspectos primordiales.

Primero, dar *feedback* en un ambiente seguro y amigable fue mencionado en el grupo focal (GF) y en la encuesta (E):

“Me siento bien trabajando contigo [con la coordinadora]... y recibiendo todo tu feedback y es tan directo, cara a cara que el espacio también, pienso, es muy positivo”. (GF)

“Me siento bien cuando trabajo de esta forma. Así que para mí todo es positivo”. (GF)

“En cada día hubo feedback que fue bastante relevante para el texto” y “cómo se dio el feedback”. (E)

Así, al igual que en las experiencias reportadas en la literatura, este grupo de escritura dio un espacio seguro para aprender a dar y recibir *feedback*, una práctica académica letrada rara vez enseñada. Precisamente el *feedback* ofreció la perspectiva del lector. El coordinador hizo “preguntas reflexivas” (Hyatt, 2005) para entender mejor la investigación y cómo esta se veía reflejada en el texto. Esto motivó a que los autores consideren no solamente el contenido sino también el lenguaje usado y cómo podía ser modificado para guiar mejor al lector. Según un participante, lo más útil del grupo de escritura fue

“Tener el punto de vista de otra persona que me permitió visualizar cosas que como autor no había visto, así como escuchar la opinión de otra persona sobre mi trabajo”. (E)

Precisamente, lo anterior se relaciona con cómo el intercambio con otros permite el desarrollo del conocimiento (Aitchison, 2003; Van der Linden y Renshaw, 2010). En este sentido, otro miembro expresó lo siguiente:

“La primera vez que lo escribimos, dijimos ‘está bien, estamos bien.’ Y luego, después de pasar por todo este proceso y ver todos los cambios que hemos hecho, nos dimos cuenta que no. Definitivamente se necesita la perspectiva de otra persona”. (GF)

Esto es, las diferentes preguntas de la coordinadora, permitieron a los autores ver su texto y las ideas transmitidas desde otra perspectiva y, por medio del diálogo, considerar la forma de expresarlas en forma académica y en una segunda lengua.

Finalmente, esta iniciativa efectivamente ayudó a avanzar con las publicaciones ya que las reuniones semanales estructuraron el proceso de revisión e hicieron a los miembros responsables de dedicar tiempo a la escritura. Se dividió la tarea de revisión en secciones más manejables, evitando uno de los errores más comunes de los escritores novatos: querer revisar todo y al mismo tiempo. En cambio, la revisión se ejerció como un proceso iterativo donde gracias a los comentarios, las sugerencias recibidas y consideradas, y los cambios hechos se intentó mejorar el texto. Como resultado, todos los participantes que respondieron la encuesta dijeron sentirse más seguros al presentar el texto luego de trabajarlo en el grupo de escritura.

Conclusiones

Esta primera experiencia con un grupo de escritura resultó positiva ya que dio pautas para organizar futuros grupos: a pesar de que el *feedback* dado por el coordinador fue relevante y beneficioso, contar con más de un lector sería aún más enriquecedor. Asimismo, la experiencia hizo notar diferentes formas de comentar textos. Con este grupo, se lo hizo en forma oral y presencial principalmente, con algunas sugerencias escritas compartidas en línea luego de los encuentros. Sin embargo, no todo el *feedback* dado en persona podía asimilarse en detalle ya que generalmente las discusiones daban al grupo una perspectiva diferente que iba más allá de anotaciones breves al margen del texto. Estos intercambios fueron importantes para la construcción conjunta del conocimiento y la negociación de significados, algo que no se hubiera dado al recibir tan sólo comentarios escritos. Esto llevó a la reflexión que diferentes formas de ofrecer comentarios pueden implementarse en futuros grupos, como compartir el audio de las reuniones para que los miembros lo consulten en cualquier momento.

En general, podemos considerar esta experiencia con un grupo de escritura en la Universidad de Cuenca como positiva ya que resultó de utilidad para los participantes (mejoraron su texto, lo enviaron y fue aceptado) y también dio información valiosa para futuras iniciativas.

Referencias bibliográficas:

- Aitchison, C. (2003). "Thesis writing circles". En: *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8,2, pp. 97-115.
- Aitchison, Claire/Kamler, Barbara/Lee, Alison (2010). *Publishing pedagogies for the doctorate and beyond*. New York: Routledge.
- Antoniou, Maria/Moriarty, Jessica (2008). "What can academic writers learn from creative writers? Developing guidance and support for lecturers in Higher Education". En: *Teaching in Higher Education*, 13, 2, pp. 157-167.
- Bazerman, Charles/Keranen, Nancy/Encinas Prudencio, Fátima (2012). "Facilitated immersion at a distance in second language scientific writing". En Castelló, Montserrat/Donahue, Christiane (eds.): *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, pp. 235-248.
- Boud, David/Lee, Alison (1999). "Promoting research development through writing groups". Ponencia presentada en la *Australian Association for Research in Education Conference*. Disponible en www.aare.edu.au.
- Boud, David/Molloy, Elizabeth (2012). "Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design". En: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38,6, pp. 698-712.
- Carlino, P. (2008). "Revisión entre pares en la formación de posgrado". En: *Lectura y Vida*, 29, 2, pp. 20-31. Recuperado de <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>.
- _____. (2015): "Revisión entre pares: Una práctica social que los posgrados deberían enseñar". En: *Espaço Pedagógico*, 22, 1, pp. 9-29.
- Colombo, L. (2012). "Escritura de posgrado y aprendizaje situado". En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (ed.): *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XIX Jornadas de Investigación - VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, pp. 82-85. Disponible en <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>.

- _____. (2013). "Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado". En: *Aula Universitaria*, 15, pp. 61-68. Disponible en <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/article/view/4368/6643>.
- Colombo, L. y Carlino, P. (2015). "Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: Una revisión de trabajos anglosajones". En *Lenguaje*, 43,1, pp. 13-34. Disponible en <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/3276>.
- Curry, Mary Jane/Lillis, Theresa (2007). "The dominance of English in global scholarly publishing". En *International Higher Education*, 46, pp. 6-7.
- Dysthe, O. (1996). "The multivoiced classroom". En: *Written Communication*, 13,3, pp. 385-425.
- Dysthe, Olga/Bernhardt, Nana/Esbjorn, Line (2013). *Enseñanza basada en el diálogo: El museo de arte como espacio de aprendizaje*. Dinamarca: Skoletjenesten & Fagbokforlaget.
- Englander, K. (2009). "El mundo globalizado de las publicaciones científicas en inglés: Un enfoque analítico para comprender a los científicos multilingües". En: *Discurso & Sociedad*, 3, 1, pp. 90-118.
- Galligan, Linda/Cretchley, Patricia/George, Lucy/Martin, Kris/McDonald, Jacquie/Rankin, Janet (2003). "Evolution and emerging trends of university writing groups". En: *Queensland Journal of Educational Research*, 19, 1, pp. 28-41.
- Gere, A. (1987). *Writing groups: History, theory, and implications*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Gómez Nashiki, Antonio/Jiménez-García, Sara Aliria/Moreles Vázquez, Jaime (2014). "Publicar en revistas científicas, recomendaciones de investigadores de ciencias sociales y humanidades". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, 60, pp. 155-185.
- Grant, Barbara/Knowles, Sally (2000). "Flights of imagination: Academic women be(com)ing writers". En: *International Journal for Academic Development*, 5,1, pp. 6-19.
- Hyatt, D. (2005). "'Yes, a very good point!': A critical genre analysis of a corpus of feedback commentaries on Master of Education assignments". En: *Teaching in Higher Education*, 10, 3, pp. 339-353.

- Kwan, B. (2010). "An investigation of instruction in research publishing offered in doctoral programs: The Hong Kong case". En: *Higher Education*, 59, 1, pp. 55-68.
- Lave, Jane/Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lee, I. (2013). "Publish or perish: The myth and reality of academic publishing". En: *Language teaching*, 47, 2, pp. 1-12.
- McGrail, Matthew/Rickard, Claire/Jones, Rebecca (2006). "Publish or perish: A systematic review of interventions to increase academic publication rates". En: *Higher Education Research & Development*, 25, 1, pp. 19-35.
- Nygaard, Lynn (2015): "Publishing and perishing: An academic literacies framework for investigating research productivity". En *Studies in Higher Education*, 42, 3, pp. 519-532.
- Ortiz, Renato (2009): *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*: Cambridge University Press.
- Swales, John/Feak, Christine (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (2. ed.). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Thomson, Pat/Kamler, Barbara (2010). "It's been said before and we'll say it again—research is writing". En Thomson, Pat/Walker, Melanie (Eds.): *The Routledge Doctoral Student's Companion: Getting to Grips with Research in Education and the Social Sciences*. London: Routledge, pp. 149-160.
- Van der Linden, Jos/Renshaw, Peter (eds.) (2010). *Dialogic learning: Shifting perspectives to learning, instruction and teaching*. New York: Kluwer.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

**La escritura académica y sus vínculos con la docencia,
la investigación y el posgrado: experiencias y reflexiones
desde la Universidad de Cuenca**
se imprimió en Cuenca del Ecuador
con un tiraje de 300 ejemplares.



Índice

¿Enseñar a escribir en la universidad? La emergencia de la alfabetización académica	19
Gloria Riera, Guillermo Cordero y Manuel Villavicencio	
Los géneros académicos en la universidad: la tesis como la escritura de la investigación	37
Guillermo Cordero, Gloria Riera y Manuel Villavicencio	
Experiencias en el uso de la lectura como forma de extraer lecciones metodológicas de artículos científicos	63
Esteban Samaniego	
La escritura epistémica: experiencia en la asignatura Narrativa Latinoamericana	71
Manuel Villavicencio y Érika Molina	
Proceso de aprendizaje de un docente al momento de incluir la escritura en una asignatura de Ingeniería: Episodios de planificación	85
Guillermo Cordero Carpio	
De qué modo un profesor aprende a integrar la escritura como herramienta de enseñanza en una asignatura de Ingeniería	99
Guillermo Cordero Carpio y Paula Carlino	
Escritura académica y políticas universitarias para guiar los trabajos de titulación	115
Miguel Novillo y Manuel Villavicencio	
Instrumentos que orientan las tesis y los trabajos de titulación: el caso de las guías y manuales en la Universidad de Cuenca-Ecuador (2010-2016)	127
Miguel Novillo y Manuel Villavicencio	
¿Cómo aprendemos a escribir informes de investigación? El caso de las introducciones en los trabajos de titulación de la Universidad de Cuenca	141
Gloria Riera Rodríguez	
Grupos de escritura para profesores para el avance de las publicaciones en inglés como segunda lengua	165
Elisabeth Rodas Brosam y Laura Colombo	